

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANILDE CRESTANI

**TEMPOS E ESPAÇOS DE TRANSIÇÃO: DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL**

Lages
2019

JANILDE CRESTANI

**TEMPOS E ESPAÇOS DE TRANSIÇÃO: DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jaime Farias Dresch

Lages

2019

Ficha Catalográfica

Crestani, Janilde.

C919t Tempos e espaços de transição: da educação infantil para o ensino
fundamental/Janilde Crestani – Lages, SC, 2019.
98 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Planalto Catarinense.

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
do Planalto Catarinense.

Orientador: Jaime Farias Dresch

1. Educação infantil. 2. Educação fundamental. 3. Infância
4. Tempos e espaços. 5. Transição. I. Dresch,
Jaime Farias. II Título.

CDD 372.21

Catálogo na Fonte: Biblioteca Central

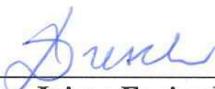
Janilde Crestani

TEMPOS E ESPAÇOS DE TRANSIÇÃO: DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Lages, 18 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Jaime Farias Dresch
Orientador e Presidente da Banca – PPGE/UNIPLAC



Profa. Dra. Valeria Silva Ferreira
Examinadora Externa – PPGE/UNIVALI
Participação Não Presencial - Res. nº 414/2019



Profa. Dra. Maria Selma Grosch
Examinadora Interna – PPGE/UNIPLAC

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes de minha vida!

Minha mãe pelo exemplo de ser humano. Por ser, e estar presente em todos os momentos.

Meu filho **Jonatan** luz da minha vida.

Ao meu companheiro, esposo e amigo **Adair Alves**, por quem estimo imenso amor.

AGRADECIMENTOS

E lá se foram quase dois anos... Dois anos de privações com a família e amigos. Alguns podem dizer que perdi um tempo de estar com as pessoas que amo, mas eu não compreendo como perdas, ao contrário, muito ganhei. Experiências que jamais serão esquecidas.

Durante esse tempo, precisei organizar os tempos e espaços relativos às minhas rotinas, o que não foi tarefa fácil, no entanto, quando optamos por escolhas, ao longo do caminho precisamos abrir mãos de algumas coisas em detrimento a outras, e assim eu fiz, não foi algo definitivo, porém necessário para o momento.

Hoje, orgulhosa de mim mesma, volto meu olhar para agradecer aqueles que de alguma maneira contribuíram para que fosse possível a realização de mais uma etapa em minha vida.

Meus sinceros agradecimentos a:

A Deus, por acreditar que sem sua proteção o caminho seria ainda mais difícil.

Ao meu orientador, o professor Jaime Farias Dresch, o qual nem todas as páginas dessa dissertação seriam capazes de descrever meu carinho e gratidão por todas as suas contribuições em termos de orientação. Agradeço por sua atenção, respeito e seriedade, intelectualidade, organização e compromisso, sempre dando o seu melhor. Obrigado pelas indicações de leituras, pelos retornos quando solicitados, pelas reflexões, e inclusive pelas correções de tantas vírgulas. Pela presença constante mesmo com inúmeras atribuições na coordenação do PPGE, na docência no ensino superior e nas atividades acadêmicas.

Meus agradecimentos às interlocutoras da qualificação e da defesa: Dra. Valéria Silva Ferreira e Dra. Maria Selma Grosch, obrigada por aceitarem fazer parte desse processo, desde a qualificação dessa dissertação, até a defesa final. Obrigada pelas leituras atentas, pelas contribuições, pela disponibilidade e prontidão.

À Prefeitura Municipal de Lages, pelo incentivo da licença integral e da bolsa de estudo que me permitiram cursar o Mestrado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE – UNIPLAC, que através das disciplinas, possibilitaram as aproximações teóricas com este trabalho.

Às colegas de orientação: Cláudia, Daniela, Isabel, Lucimar e Viviane, que de uma forma ou de outra, contribuíram para a construção e finalização desta Dissertação. Agradeço as leituras, os comentários, as conversas descontraídas, o chimarrão. Agradeço também às colegas de Grupo de Pesquisa – NUPEB – em especial a Letícia e Denise companheiras de estudo, (das balinhas) de grandes contribuições.

Às amigas Cláudia e Fabiola, que olharam para as questões de pesquisa, temática e objetivos, como se fossem delas, e contribuíram com as leituras para a apresentação da pré-qualificação dessa dissertação.

Aos amigos que sempre me apoiaram com palavras, mensagens de carinho e incentivo.

Aos colegas da turma de Mestrado de 2019, por estarem presentes diariamente, via grupo de *WhatsApp*, e dividirem comigo minhas angústias, mas também as conquistas.

Não posso deixar de agradecer, aos colegas da turma de mestrado de 2017, pelas dicas sempre na tentativa de contribuírem nessa jornada.

A todas as crianças sujeitos da pesquisa. A direção, professores e demais funcionários do CEIM e EMEB que participaram da pesquisa. Obrigada!

Aos meus irmãos, Janice, Jamilton e Tatiane, pessoas por quem tenho grande amor e admiração. Ao meu sobrinho Víctor que sempre quer muitas explicações sobre o que escrevo tanto, e pergunta, – Também esse é sobre Foucault? À minha sobrinha Lorena, que apesar de criança, dividiu comigo várias tardes de estudos.

Muito além de agradecer, dedico essa Dissertação à Terezinha, minha mãe. Exemplo de pessoa, sempre incentivando, apoiando e fazendo com que as dificuldades ao longo da vida, dependem de nós, para se tornarem conquistas. Ao meu padrasto pelo carinho e preocupação, pela presença sempre presente.

Ao meu pai e minha madrasta, que mesmo distantes sempre se mostraram preocupados com minha caminhada, telefonando e transmitindo mensagens de encorajamento.

Ao meu filho Jonatan, pelas preocupações constantes sobre minhas madrugadas de estudos. Pelo apoio e incentivo, me dizendo várias e várias vezes “você é a melhor”. Meu grande e imensurável amor, por ti meu filho valerá sempre todo e qualquer esforço.

Ao meu esposo, companheiro e amigo Adair, obrigada por compreender minha ausência, a casa bagunçada e às vezes minha falta de paciência. Pessoa maravilhosa, de um caráter ímpar, como poucos que conheço.

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou refletir (FOUCAULT, 2017, p. 13).

RESUMO

A transição da Pré-escola da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental é um período de mudanças e novas experiências, que carregam em si expectativas e realizações que podem trazer diferentes significados para cada sujeito. Em relação ao processo de transição, é preciso considerar quais as implicações para as crianças, quando elas se percebem em um ambiente diferente, com outras propostas de aprendizagem. A transição de uma etapa da Educação Básica para a outra pode remeter, tanto às crianças como aos pais e professores, sentimentos como insegurança e medo. Pensando nisso, partiu-se do pressuposto de que o processo não ocorreria de forma articulada, mas apresentaria, muitas vezes, uma ruptura para as crianças. Problematizou-se, portanto, se o período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tem ocorrido por meio de uma articulação pedagógica perceptível no cotidiano das escolas? Assim, tem-se como objetivo geral analisar no cotidiano das escolas como ocorre o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Esta pesquisa está vinculada ao Núcleo de Pesquisas em Educação Básica – NUPEB, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Constitui-se de uma abordagem qualitativa, com pressupostos da pesquisa etnográfica e observação participante. A coleta de dados empíricos foi dividida em duas etapas, acompanhando momentos distintos de uma turma de Pré-escola, no final do ano de 2018 e na chegada dessas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, no início de 2019. Para tanto, buscou-se aportes teóricos para compreender e analisar a temática, a partir de autores que abordam a pesquisa com crianças, entre eles Sarmiento (2011), Marchi (2018), Corsaro (2009), juntam-se a esses autores Campos e Barbosa (2015), Ferreira (2008; 2016) e Sarmiento (2019), que pesquisam com crianças e as compreendem como atores sociais, além dos trabalhos resultantes da busca de pesquisas correlatas, como Castodi (2011), Fernandes (2016), Marcondes (2012), Neves (2011), que defendem a transição enquanto um processo entre as duas etapas da Educação Básica e não como um hiato, em que os momentos seriam percebidos como distintos. A análise dos dados possibilitou compreender que há momentos em que existem certas preocupações, principalmente por parte das professoras, no que se refere a preparar as crianças para o novo ambiente. Tais preocupações, como se percebeu, estiveram mais relacionadas com o processo de alfabetização, com o preparo das crianças para ingresso no Ensino Fundamental. Nas falas das crianças, nas duas etapas observadas, existem expectativas sobre o aprender a ler, sobre o fato de irem para a escola dos grandes, mas percebeu-se, também, que essas expectativas, algumas vezes, eram frustradas, pois, na escola dos grandes não havia tempo para brincar, a ida ao parque era uma atividade realizada se desse tempo e, assim, o ser criança ficava de lado, cedendo lugar para as práticas escolarizadas culturalmente identificadas com o Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino Fundamental. Infância. Tempos e Espaços. Transição.

ABSTRACT

The transition from the Pre-school of Early Childhood Education to the first year of Elementary Education is a period of changes and new experiences, which carry expectations and achievements that can bring different meanings for each subject. Regarding the transition process, it is necessary to consider the implications for children, when they perceive themselves in a different environment, with other learning proposals. The transition from one stage of Basic Education to the next can send feelings to insecurity and fear, both to children and to parents and teachers. Thinking about it, it was assumed that the process would not occur in an articulated way, but would often present a rupture for the children. It was questioned, therefore, whether the transition period between Early Childhood Education and Elementary Education has occurred through a perceptible pedagogical articulation in the daily life of schools? Thus, the general objective is to analyze in the daily life of schools how the transition period from Early Childhood Education to Elementary Education occurs. This research is linked to the Nucleus for Research in Basic Education - NUPEB, of the Graduate Program in Education at the University of Planalto Catarinense. It consists of a qualitative approach, with assumptions of ethnographic research and participant observation. The collection of empirical data was divided into two stages, following different moments of a Pre-school class, at the end of 2018 and when these children arrived in the first year of Elementary School, at the beginning of 2019. To this end, theoretical contributions were sought to understand and analyze the theme, from authors who address research with children, including Sarmiento (2011), Marchi (2018), Corsaro (2009), join these authors Campos and Barbosa (2015), Ferreira (2008; 2016) and Sarmiento (2019), who research with children and understand them as social actors, in addition to the work resulting from the search for related research, such as Castodi (2011), Fernandes (2016), Marcondes (2012), Neves (2011), who defend the transition as a process between the two stages of Basic Education and not as a hiatus, in which the moments would be perceived as distinct. The analysis of the data made it possible to understand that there are times when there are certain concerns, mainly on the part of the teachers, with regard to preparing children for the new environment. Such concerns, as noted, were more related to the literacy process, with the preparation of children for entry into Elementary School. In the children's speeches, in the two stages observed, there are expectations about learning to read, about the fact that they go to the school for adults, but it was also noticed that these expectations were sometimes frustrated, because, at school there was no time for the big ones to play, going to the park was an activity that took place at that time and, thus, being a child was left aside, giving way to schooling practices culturally identified with elementary school.

Key-words: Child Education. Elementary School. Childhood. Times and Spaces. Transition.

LISTA DE FIGURAS

Quadro 1 – Conhecendo as crianças sujeitos da pesquisa – Nomes de brincadeira, mês e ano de nascimento, cor/etnia, ano de entrada na instituição, etapa da pesquisa que participou – Pré-escola da Educação Infantil/2018 e 1º ano do Ensino Fundamental/2019

37

Quadro 2 – Caracterização das crianças quanto à composição familiar, escolaridade e vínculo empregatício dos pais – Educação Infantil/2018 e 1º ano do Ensino Fundamental/2019

38

Quadro 3 – Caracterização das docentes quanto ao tempo de docência, atuação na Educação Infantil, idade, disciplina que ministra, área de formação 39

Quadro 4 – Caracterização das docentes quanto ao tempo de docência, atuação no Ensino Fundamental, idade, disciplina que ministra, área de formação 40

Quadro 5 – Caracterização da equipe gestora e demais funcionários do CEIM e EMEB quanto ao tempo de trabalho, atuação na educação, idade, função que exerce, área de formação, tipo de vínculo de trabalho 41

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
1º EF	Primeiro ano do Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
EVA	Acetato vinilo de etileno
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUPEB	Núcleo de Pesquisa em Educação Básica
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 ETNOGRAFIA NA PESQUISA COM CRIANÇAS	21
2.1 COMPREENDER A ETNOGRAFIA	21
2.2 NA TRILHA COM AUTORES QUE PESQUISAM A INFÂNCIA	26
2.3 O CAMPO, SEUS DESAFIOS E DESCOBERTAS	27
2.3.1 Procedimentos de coleta de dados	28
2.3.2 O cenário de investigação.....	30
2.3.3 Participantes da pesquisa.....	34
2.3.4 Informando os sujeitos.....	35
2.3.5 Ampliando olhares acerca do objeto de pesquisa	41
3 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA	44
3.1 AS MUDANÇAS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	46
3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ENCONTROS OU DESENCONTROS	53
3.3 ROTINAS ESCOLARES	60
3.4 CULTURA E CULTURA ESCOLAR.....	61
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA ETNOGRAFIA	62
4.1 PRÁTICAS IDENTIFICADAS PELA PESQUISADORA COMO TRANSIÇÃO	63
4.1.1 Rotinas de leituras	63
4.1.2 Rotinas de escrita.....	73
4.2 Práticas identificadas pelos sujeitos como transição.	76
4.2.1 Práticas relacionadas à transição	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .	93
APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR	95
ANEXO A – CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS CORRELATAS, APRESENTANDO OS AUTORES, DATA DE PUBLICAÇÃO, NATUREZA DO DOCUMENTO, DESCRITORES UTILIZADOS NA BUSCA E BANCO DE DADOS	96

1 INTRODUÇÃO

Embora os documentos oficiais orientem sobre o processo de transição da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF), a pesquisa realizada encontra vestígios de desarticulação entre essas duas etapas da Educação Básica (EB) evidenciadas nas práticas pedagógicas observadas.

Considerando a trajetória da pesquisadora junto às turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) como professora contratada em escolas estaduais, e os anos de atuação docente na Educação Infantil (EI), perceberam-se, ao longo do tempo, algumas questões que inquietam e direcionam a relevância em redimensionar o olhar às crianças, pensando como estão sendo organizados os tempos e espaços dentro dessas duas etapas da EB, com o propósito de entender se existe ou não uma articulação entre essas duas etapas da educação que se considera de muita relevância para a vida escolar/educacional da criança.

Dado esse interesse, por meio da pesquisa, buscou-se compreender o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como parte importante da formação da criança.

Parte-se do pressuposto de que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental não ocorre de forma articulada, mas se apresenta como um momento de ruptura algumas vezes pouco positivas para as crianças. No decorrer da dissertação iremos explorar o que pode ser considerado como uma transição articulada bem como o conceito de ruptura. Ponderando que ruptura é algo constante na vida dos sujeitos, a maneira como esses processos vão se desenvolvendo é que podem trazer resultados positivos ou não. Assim, a importância em se pensar uma proposta pedagógica que possibilite às crianças, um processo de transição entre a Pré-escola/Ensino Fundamental, práticas essas que devem ser progressivas e mutuamente complementares.

Tendo por base a revisão de literatura, na qual foram selecionados textos de Dias e Campos (2015), Kramer, Nunes e Corsino (2011) Barbosa (2000, 2012), Ferreira (2014), Marchi (2018), Motta (2013) entre outros, compreende-se que não é recomendável pensar a Educação Infantil dissociada do Ensino Fundamental, para atender aos alunos, mas ambas para atenderem um sujeito, criança com possibilidades de desenvolvimento.

Assim, a pesquisa visa contribuir para a discussão sobre a organização dos tempos e espaços nas instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental descrevendo como ocorre o processo de transição de uma etapa para outra.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ao tratarem da transição da EI para o EF orientam que a proposta pedagógica no EF “[...] deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2010c, p. 30).

O interesse em aprender um pouco mais sobre o assunto nos moveu em busca de aportes teóricos que tratassem a temática. Neste sentido, os estudos caminham com autores que discutem a infância e a Sociologia da Infância (SI), entre eles Abramowicz (2003), Barbosa (2000), Buss-Simão (2014), Corsaro (2009), Ferreira (2014), Marchi (2018), Motta (2013), Sarmiento (2011), bem como autores que tratam da cultura escolar Belter e Weschenfelder (2012), Silva (2006) e a legislação, dentre as quais, a Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010c), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), entre outras referências relacionadas à questão.

Mesmo a intenção da pesquisa ter apontado um estudo relacionado às Culturas Infantis, durante o desenvolvimento empírico houve um direcionamento ao estudo de questões da Cultura Escolar. Feita esta consideração, cabe destacar que a cultura escolar atravessa todas as relações no interior da escola.

A pesquisa foi realizada por meio de observação participante, leituras da legislação e dialogando com outros pesquisadores. A partir disso, procurou-se compreender esse processo de mudança, que é inevitável às crianças, mas que não sendo compreendido pelos adultos professoras e família, pode acarretar traumas, deixando de ser algo desejado pelas crianças.

Com as mudanças da Legislação, Lei n. 11.114/2005, Lei n. 11.274/2006, em acordo com a Emenda Constitucional 59/2009 e a Lei n. 12.796/2013, que estabelecem a obrigatoriedade da matrícula aos quatro anos na Educação Infantil, e a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, percebe-se uma crescente parcialização da Educação Infantil. Essa tendência à parcialidade é resultado da repercussão da obrigatoriedade de matrícula das crianças aos de 4 e 5 anos na EI possivelmente buscando atender um maior número de matrículas nessa etapa, cumprindo com isso o estabelecido na Lei n. 12.796/2013. Nesta perspectiva o atendimento na Pré-escola da Educação Infantil antes ofertado em período integral passa a ser oferecido de maneira parcial.

Com isso, para Campos e Barbosa (2015) tal postura esbarra em cumprir um direito em detrimento de outro, ainda conforme as autoras, a parcialização poderá conduzir o descumprimento da Meta 1 do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 13.005/2014). O

PNE estabelece como meta a universalização do atendimento em tempo integral a todas as crianças com idade de quatro a cinco anos, e ampliação de 50% da oferta em creches para crianças de zero a três anos (BRASIL, 2014).

Além da questão do acesso à EI destaca-se que as crianças ao frequentarem as instituições educacionais, durante o tempo que estão inseridas neste espaço, estabelecem relações, vínculos na interação com seus pares e com as professoras. No entanto, a transição para o Ensino Fundamental é uma mudança necessária, que faz parte do processo de escolarização, como será abordado oportunamente. Nesse sentido, deve-se ater para que essa transição ocorra de maneira continuada, evitando-se que essa criança, ao assumir novas responsabilidades, acabe deixando de lado o brincar, algo tão essencial na Educação Infantil, e que muitas vezes é desvalorizado na escola de EF, ficando restrito ao dia do brinquedo¹, estabelecido pelo adulto professor. Neste sentido, é possível pensar que essa passagem necessária de um momento para o outro no processo de aprendizagem ocorre de maneira que a criança/aluno possa sentir-se acolhida, respeitada enquanto sujeito que é, e não enquanto sujeito que poderá se tornar na perspectiva do adulto. Uma projeção do adulto em relação ao futuro dessa criança. Conforme Abramowicz e Oliveira, (2013), a criança não pode ser pensada somente como um vir a ser, mas como alguém que já é, desmistificando o pensamento escolar que a criança tem um modelo a alcançar.

A partir das experiências da pesquisadora, enquanto professora da Educação Infantil, essa projeção é algo bastante significativo na fala e atitudes da família em função da obrigatoriedade da criança ter facilidade ou não de se alfabetizar, pois, parece que esse processo de alfabetização é algo determinante para o sucesso na vida adulta.

No entanto, trabalhar e compreender as crianças diferentes entre si, que cada uma tem momentos diferentes para a aprendizagem, consiste em tarefa da educação conforme postulado por Walter Kohan (2005, p.254) “[...] tornar-se criança através do ato de ensinar, ir em direção à infância do mundo e restaurar esta infância [...]”.

O tempo capitalista, conforme Maria Carmem Silveira Barbosa, fica percebido como prioridade, exercendo sua supremacia, em relação ao tempo familiar, escolar e sobre o tempo de ser criança, criando conflitos sobre a maneira de interpretar e viver esse tempo. “Vivemos uma época de aceleração permanente do tempo, e muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento” (BARBOSA, 2000, p.158). É muito comum nas instituições de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental a utilização de relógios, sirenes, para cronometrar e

¹ Dia do brinquedo, uma prática adotada pela professora do 1º ano do Ensino Fundamental da instituição pesquisada, e que se utiliza em outras Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

delimitar o tempo de maneira tão-somente cronológica. Para Barbosa, ainda é pensado o tempo como rígido, mecânico, absoluto.

Barbosa (2000, p. 159) toma como exemplo, a antecipação percebida na Educação Infantil, para que a criança aprenda mais e cada vez mais cedo, habilidades para a efetivação da competitividade para o mercado do trabalho.

As tecnologias, mas especificamente a internet, de acordo com Abramowicz (2003) possibilita uma espécie de tele transporte imediato, e o tempo parece ter perdido sua densidade, seu corpo. Neste sentido, ainda no pensamento da autora acima, ao olharmos para a infância, esta pode nos ensinar quanto à necessidade de as atividades ali vivenciadas estarem em harmonia com um tempo generoso, em que estejam presentes espaços para o desenvolvimento do lúdico, do imprevisto, que este tempo propicie às crianças o desenvolvimento do imaginário, da curiosidade, sempre considerando as diferentes linguagens infantis. A infância não pode ser compreendida como linear onde tudo acontece ao mesmo tempo, para todas as crianças.

Buscando compreender como se organizam esses tempos e espaços dentro do ambiente da pesquisa, realizou-se a observação participante em uma instituição de Educação Infantil que atendia naquele momento, turmas de Berçário a Pré-escola, sendo que a Pré-escola era oferecida em período parcial misto, ou seja, crianças de 4 a 6 anos, enquanto as turmas da creche (0 a 4 anos incompletos) eram em período integral. A escola de EB oferecia turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Foram sujeitos da pesquisa crianças que frequentavam a Pré-escola e que completariam 6 anos até 31 de março de 2019², e as crianças que no ano de 2019 estavam matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Participaram da pesquisa, além das crianças, a equipe administrativa composta pela diretora, diretora auxiliar e assistente técnico educacional, as professoras das duas turmas envolvidas na pesquisa, os funcionários em geral – cozinheira, auxiliar de cozinha, e serviços gerais – e alguns pais, que no decorrer da pesquisa estiveram presentes (e que concordaram em participar da pesquisa e assinar o TCLE) em discussões relevantes para a temática da pesquisa, sendo que ao final somaram trinta sujeitos participantes da pesquisa.

De modo a contemplar os propósitos da pesquisa, e chegar o mais próximo possível da realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos, utilizou-se da pesquisa qualitativa, compreendendo a revisão da literatura, a análise documental (planos de aula, portfólios, diários de classe, agendas das crianças, entre outros) e a etnografia.

² Data de corte para a matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental, conforme Lei n. 11.114/2005.

O termo criança será utilizado em alguns momentos no decorrer dessa dissertação referindo-se tanto às crianças da Pré-escola da Educação Infantil quanto às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental. Isso porque o artigo 2º da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), define como criança toda pessoa até doze anos incompletos e como adolescente aqueles com idade entre doze e dezoito anos.

Quanto ao uso da etnografia, justifica-se por sua característica de descrição densa, devidamente registrada em diário de campo, possibilitando compreender, por meio da inserção no ambiente natural e da observação participante, os significados que os próprios sujeitos possuem referente ao problema de pesquisa, bem como em documentos que registrem e permitam compreender o grupo pesquisado.

Conforme Rita de Cassia Marchi (2018), o significado da etnografia realizada com as crianças consiste em compreender as crianças em suas ações e culturas infantis. A observação participante possibilita, conforme Marli André (2007), documentar o não documentado, ou seja, revelar o cotidiano que envolve a prática escolar, por meio das anotações diárias e detalhadas. Em relação à análise de documentos, deve-se considerar o sujeito que produziu esses documentos e o fim para o qual eles foram produzidos. Nesta perspectiva, Flick (2013) alerta, ainda, sobre a importância de considerar o contexto, a função e a utilização dos documentos, não devendo ater-se apenas ao conteúdo dos mesmos.

A revisão de literatura utilizada na pesquisa qualitativa possibilita o uso das informações da literatura existente para embasar as observações que irão constituir o processo da pesquisa empírica bem como fundamentar as análises dos dados (FLICK, 2013).

No que se refere à ética na pesquisa, as manifestações dos participantes durante a coleta dos dados foram registradas de modo a assegurar o anonimato, utilizando-se nomes fictícios escolhidos pelos próprios sujeitos. O nome das instituições também é preservado na análise dos dados.

O problema da pesquisa consiste na seguinte pergunta: o período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tem ocorrido por meio de uma articulação pedagógica perceptível no cotidiano das escolas? Como **objetivo geral** da pesquisa busca-se: analisar no cotidiano das escolas como ocorre o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para tanto, elencamos os seguintes **objetivos específicos**: 1) identificar na literatura, na legislação e nos documentos oficiais os direcionamentos teórico-metodológicos propostos para a etapa de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental; 2) descrever as situações do cotidiano escolar, relacionadas ao período de transição da Educação

Infantil para o Ensino Fundamental; 3) analisar os dados coletados buscando evidenciar como se constitui o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

Na segunda seção, são apresentados os aspectos gerais da pesquisa, a metodologia e os procedimentos metodológicos, a descrição do local da pesquisa, a recepção pelas crianças e pela comunidade escolar.

Na terceira seção são abordados os aspectos legais a partir das Leis Federais n. 11.114/2005, 1.274/2006 e 12.796/2013, referentes à obrigatoriedade da matrícula e frequência da criança aos quatro anos na Pré-escola, bem como a inserção destas com seis anos no EF, bem como autores como Barbosa (2012), Kramer, Nunes e Corsino (2011) entre outros autores que pesquisam e trabalham questões de transição da criança da Pré-escola para o 1º ano do EF. As análises das observações realizadas durante a pesquisa são apresentadas na quarta seção dessa dissertação.

2 ETNOGRAFIA NA PESQUISA COM CRIANÇAS

A segunda seção apresenta o percurso metodológico visando contemplar os objetivos propostos para essa pesquisa. A escolha por utilizar pressupostos da pesquisa etnográfica com crianças justifica-se pelo fato de se compreender que essa abordagem é capaz de descrever e explorar os objetivos e problemas da pesquisa, bem como contribuir para uma melhor articulação no que se refere ao problema pesquisado. Os principais autores utilizados nesta pesquisa são: Buss-Simão (2014), Corsaro (2009), Marchi (2018), Sarmiento (2011), Flick (2009), que trabalham sobre a etnografia, etnografia com crianças e sociologia da infância. A seguir, apresentam-se alguns dos aspectos mais relevantes da pesquisa etnográfica. Oportunamente, descreve-se o quadro metodológico utilizado nesta pesquisa e quais pressupostos vieram contribuir para a mesma.

2. 1 COMPREENDER A ETNOGRAFIA

Importada da antropologia, a etnografia passa a ser utilizada em diferentes áreas, entre elas, a educação e a sociologia. Em sua origem, a etnografia preocupava-se em estudar as culturas diferentes, sem o intuito de familiaridade, contrapondo-se à maneira das pesquisas atuais em etnografia, que buscam estranhar o que lhes é familiar. No entanto, DaMatta (1978) lembra que esse estranhamento, tanto do familiar para o exótico quanto do exótico para o familiar, não se dá por completo, mas se constituem na presença de resíduos entre os dois.

O pesquisador, precisa realizar um esforço, buscando no campo os significados que os sujeitos atribuem às atividades no seu dia a dia, para que seja possível “[...] entender como os significados se manifestam e constituem um universo cultural particular” (GOELLNER *et al*, 2010, p. 384). É preciso distanciar-se, esse distanciamento pode ser percebido na pesquisa como uma dualidade, ao mesmo tempo é necessário que o pesquisador se aproxime e se distancie dos sujeitos, para não se envolver profundamente e com isso influenciar os resultados.

Importante ressaltar que a etnografia utilizada nesta pesquisa perpassa o modelo clássico, fazendo-se valer de uma etnografia reflexiva, dialógica e polifônica. Rita de Cassia Marchi (2018) afirma ser necessário refletir e considerar as diversas vozes, presentes no campo da pesquisa; considerar essas vozes é dar condições para falar. Corroborando com o pensamento da autora acima, Marcia Buss-Simão (2014) acrescenta que ouvir as crianças em suas diferentes formas de comunicar-se e manifestar-se, não resumindo a pesquisa a dizeres de adultos, é uma das possibilidades de estar respeitando as crianças. Para Marchi (2018, p. 729), “[...] levar em

consideração a participação das crianças nas pesquisas é ouvir o que elas têm a dizer sobre seus modos de pensar e agir”. Considerando que “[...] as crianças se exprimem pela palavra, pelo corpo, pelo gesto, pelos desenhos, pelas formas gráficas que realizam” (SARMENTO, 2018, p. 13), neste sentido, busca-se na observação participante considerar essas multiplicidades de comunicação da criança.

Ferreira (2010) considera a importância em ouvir as crianças para além de suas falas, pois nas ações e interações, as crianças muito nos contam sobre suas experiências de vida e sobre elas mesmas. Neste sentido, faz-se necessário assumir como verdadeiras “[...] as formas de comunicação e relações colocadas pelas crianças, mesmo que estas sejam diferentes das habitualmente utilizadas pelos adultos” (BUSS-SIMÃO, 2014, p.45). Ouvir as crianças significa admitir que as crianças possuem “[...] contribuições, opiniões, experiências, críticas, ideias [...]” (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 45), as quais não precisam aparecer verbalmente explícitas, sendo papel do pesquisador saber traduzi-las, interpretá-las e mediá-las.

Essa pesquisa assume pressupostos etnográficos, de acordo com Marli André (2007), uma vez que utiliza dados de natureza qualitativa, gerados principalmente a partir de observação participante, com registros em diário de campo. Segundo André (2007, p. 28) “O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”.

Para Oliveira e Daolio (2007), a etnografia não se limita ao uso de determinados instrumentos de coleta de dados. Para esses autores, fazer etnografia é

[...] aventurar-se pelo estudo etnográfico [...] penetrar num determinado universo sócio-cultural na busca de decifrar “estranhos” códigos, ler entrelinhas, perceber comportamentos, “pescar” discursos e falas, interpretar significados, enfim, filtrar o dito e o não-dito pelos atores sociais no que se refere à problemática de algum estudo (OLIVEIRA; DAOLIO, 2007, p. 139-141).

Nesta perspectiva, para Chizzotti (2003), a etnografia é um tipo de pesquisa que envolve determinados métodos e teorias em articulação. Esse autor defende que método de pesquisa, seriam as entrevistas, observações participantes, análise do discurso.

Martins Filho e Barbosa (2010) advogam que é preciso ir além de permitir a participação das crianças nas pesquisas, faz-se necessário uma apropriação de uma consciência política, pedagógica no que diz respeito ao mundo social e cultural das crianças. Isso, conforme os autores, “[...] fortalece e preenche a defesa das crianças como atores sociais e sujeitos ativos nas investigações, pois lhes atribui uma relevância própria com participação direta durante a coleta dos dados nas pesquisas” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 10).

Ao fazer uma pesquisa etnográfica, a observação participante e a escrita densa são concernentes com o dia a dia do pesquisador no campo. As observações participantes, conforme postulado por Flick (2013, p. 207), “dizem respeito ao fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, que observará a partir de uma perspectiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças à sua participação”.

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. [...]. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2007, p. 28).

Willian Corsaro (2009) considera uma das características-chave da pesquisa etnográfica a de ser sustentável e comprometida. Para isso, o pesquisador deve conhecer o cotidiano, o que leva os sujeitos pesquisados a tomar certas atitudes e dar significados a elas, não bastando apenas observar, mas também se inserir como membro do grupo. Outra característica destacada pelo autor é perceber a etnografia como microscópica e holística, isso significa que o pesquisador deve, por meio da observação participante, ser capaz de extrair profundas reflexões.

Como terceira característica da pesquisa etnográfica, Corsaro (2009) compreende ser flexível e autocorretiva, uma vez que ao entrar no campo o pesquisador é possuidor de alguns conceitos e hipóteses, os quais não são tidos como verdades ou resultados, mas sim são flexíveis e sujeitos a correções.

A etnografia, como uma escrita densa capaz de imergir no campo em busca de significados e compreensões, como trazido por Geertz (1989, p. 15), uma vez que, “[...] praticar etnografia é estabelecer relações [...]”. Assim, pela junção do saber ouvir, sentir e ver, o pesquisador reescreve suas observações, dialoga com seus registros e participa da vida de seus pesquisados.

A escrita densa defendida por alguns autores, no que se refere à pesquisa etnográfica, não significa dizer que anotar incansavelmente é estar realizando uma escrita densa, mas sim, o pesquisador deve se envolver num processo de interpretação, e dar significado às ações dos sujeitos e o que essas revelam sobre suas culturas.

André (2007, p. 30) define,

[...] a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos,

repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

A pesquisa etnográfica nos permite uma aproximação mais direta com os sujeitos da pesquisa, ou seja, com as crianças bem como com a comunidade escolar (professores, pais, equipe administrativa e funcionários em geral). Durante a pesquisa etnográfica com crianças, o pesquisador se aproxima das mesmas, torna-se um nativo. Entretanto, vale lembrar que este não se igualará aos sujeitos pesquisados, pois o adulto sempre será diferente da criança. É necessário perceber as crianças como “[...] informantes competentes de suas próprias vidas” (BUSS-SIMÃO, 2014, p. 41).

Ao trabalhar com crianças, o adulto pesquisador necessita desenvolver um olhar e uma escuta sensível. Para Martins Filho e Barbosa (2010, p. 11), é preciso “[...] olhar as crianças com uma ‘lente de aumento’, a qual nos aproxima de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações”. Lente essa que, conforme esses autores, permitirá ir além da barreira de isolamento que fora construída ao longo de toda a história, rompendo-a e estabelecendo uma relação entre crianças e adultos.

Ouvir as crianças a partir de suas diferentes maneiras de se expressarem, compreendendo-as como sujeitos de direitos e participantes de diferentes contextos, é:

A assunção de critérios e valores próprios de pensar, sentir, dizer, saber e fazer, aprendidos e reproduzidos num quadro de relações sociais em contextos educativos, estável e durável, torna-os patrimônio cultural inerente ao grupo de crianças. Assim, são esses pensares, sentires, dizeres, saberes e fazeres, pela sua gênese, reconhecimento e partilha em atividades cotidianas coletivas que estruturam as culturas infantis (FERREIRA, 2002, p. 120).

Para Corsaro (2005), existem diferenças claras entre o adulto pesquisador e as crianças, diferenças cognitivas, de maturidade, de poder real ou pensado, e isso consiste em um desafio para o adulto ser aceito no mundo das crianças, pelas crianças.

O adulto exerce poder sobre a criança, ao mesmo tempo que essa resiste, não sendo necessário conforme Foucault (2000), caracterizar esse poder como negativo ou positivo, mas sim como produtivo. Desde modo, o poder está relacionado com a cultura, os costumes, as instituições e os próprios indivíduos que em certos momentos exercem poder e em outros resistem e se sujeitam a ele.

Na pesquisa etnográfica, tornar-se um nativo no ambiente pesquisado implica, conforme Flick (2013, p. 210), estranhar o que lhe é natural, somente assim “[...] será possível ao pesquisador perceber o particular naquilo que for cotidiano e rotineiro no campo”. Delgado e

Müller (2005, p. 9), no artigo “Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas”, apontam que os estudos com crianças, compreendem um “[..] jogo tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e ao mesmo tempo tão próximo e íntimo [...]”.

Corsaro (2005, p. 446) discorre sobre a necessidade de o pesquisador ser aceito pelos sujeitos pesquisados e poder participar da vida desses sujeitos e que “[...] a etnografia envolve tornar-se nativo[...]”.

Manoel Jacinto Sarmiento (2011) percebe a pesquisa etnográfica como uma tarefa triangulada entre o avaliar, o ouvir e o explorar, e que isso decorre da disponibilidade do pesquisador em fazer destes seus instrumentos de investigação, em um exercício de saber ouvir, escutar, observar. Quem pesquisa, portanto, deve ocupar seu tempo e espaço no campo para observar, escutar, fazer perguntas, participar, anotando tudo quanto lhe for possível, todo e qualquer dado que possa ter relação com as questões da pesquisa.

Quanto ao tempo da pesquisa, Sarmiento define que este “[...] deve ser suficientemente amplo para permitir o estudo em profundidade, através de múltiplos contactos diferidos ao longo do processo de planeamento, realização e avaliação das acções organizacionais e educacionais realizadas” (2011, p. 19). Adverte que o tempo cronológico das escolas se difere do tempo do calendário civil, pois estas possuem um tempo institucional, e que ao fazer pesquisa na escola, o pesquisador deve considerar possíveis momentos que saem do cotidiano, como festas, feriados entre outros, mas que são tão importantes para compreender a cultura dos sujeitos pesquisados. Deste modo, o “[...] tempo da investigação deve, em síntese, ser compatível com os seus pressupostos teóricos e conceptuais, adequado à temporalidade institucional dos contextos escolares e favorável à realização de um estudo em profundidade das lógicas de acção nas escolas” (SARMENTO, 2011, p. 20).

Ainda em relação a permanência do pesquisador no campo, não há como determina-la ou definir se uma pesquisa é melhor ou pior, tendo por base esse tempo de inserção. Flick (2013) considera que ele pode variar de semanas até anos, e que a qualidade da pesquisa etnográfica está mais diretamente associada à capacidade de observação e interpretação do pesquisador do que o tempo cronológico da pesquisa.

Corroborando com o autor acima, Kátia Adair Agostinho (2016) afirma que o tempo é um aspecto fundamental para que o pesquisador alcance uma aproximação maior junto aos seus pesquisados, mas adverte que não é apenas o tempo cronológico controlado, mas sim um tempo com qualidade, um tempo que para a autora é “[...] sem medida possível para agarrá-lo” (AGOSTINHO, 2016, p. 4).

O pesquisador precisa estar atento a detalhes, aberto à flexibilidade, precisa ter um olhar apurado, uma escrita precisa e a capacidade de esmiuçar detalhes já garimpados, na tentativa de compreender ainda mais a realidade e o sujeito da pesquisa. Rebuscar em seus escritos, contribuições, tal qual um garimpeiro em busca de ouro, precisa valorizar cada detalhe e saber explorar na tentativa de elucidar aquilo que se dispôs na pesquisa.

2.2 NA TRILHA COM AUTORES QUE PESQUISAM A INFÂNCIA

Inicialmente, a pesquisadora evidenciava o desejo de pesquisar com as crianças. Ao delimitar o problema de pesquisa buscou-se, então, compreender como o período de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tem ocorrido através de uma articulação pedagógica perceptível no cotidiano das escolas.

No exercício da leitura, na busca por encontrar um caminho que possibilitasse a aproximação com as crianças, em uma relação de amizade, respeito e diálogo com os sujeitos participantes da pesquisa, após algumas leituras, surgiu a temática dos tempos e espaços de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Para perceber esses momentos de transição considerou-se necessário inserir-se no campo. Definiu-se, assim, pela escolha da pesquisa com pressupostos da etnografia, optando-se pela observação participante e registro em diário de campo.

Para tanto, buscou-se aporte teórico em outros autores que tratam da pesquisa com crianças, que as percebem como sujeitos capazes de participar ativamente na sociedade, de influenciar e serem influenciadas por esse meio. Destacam-se autores como: Corsaro (2005; 2009; 2011), Sarmiento (2011), Ferreira (2014). Tendo isso em vista, a pesquisadora colocou-se à disposição para interações, no entanto, a sua participação foi pouco solicitada, o que não significa não ter sido percebida.

Com base na prática docente, que percebe a criança como sujeito de direitos e que precisa ser ouvida, defende-se um tempo e um espaço preparados não somente para a criança, mas também com a criança. Buscou-se compreender, portanto, como o período de transição poderia ser construído com as crianças, levando em consideração a legislação, as orientações oficiais e as teorias relacionadas à infância. A Educação Infantil, nesta perspectiva, possibilita aos sujeitos viverem sua infância, suas descobertas, evitando sobrecarregar os sujeitos com práticas de escolarização.

A escola de Ensino Fundamental no que diz respeito ao processo de transição, deve considerar as crianças enquanto sujeitos e não como engrenagens, ferramentas, que em menos

de dois meses são transformados de crianças para alunos. Cabe a essa escola constituir-se como espaço que também garanta as interações e brincadeiras, onde o aprendizado possa ocorrer de maneira lúdica, especialmente nesse momento de transição.

No que tange o respeito à criança, outros pesquisadores corroboram com a busca da superação da perspectiva de uma sociedade pensada para os adultos, como aponta Rosemberg (1985, p. 25): “na sociedade–centrada–no–adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa”.

Sobre isso, Jorge Larrosa (2006, p. 189) afirma que:

Se aquele que nasce pudesse se inserir nesse tipo de temporalidade contínua e linear, o nascimento não seria, absolutamente, a aparição de algo novo nem, naturalmente, a promoção de um futuro indefinido, aberto e radicalmente desconhecido. O nascimento nos introduz, melhor dizendo, num tempo em que o futuro não é a consequência do passado e em que o que vem ao mundo não é dedutível do que já existe no mundo. Pelo fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, o tempo está aberto a um novo começo [...].

Por conseguinte, Larrosa (2006) pressupõe que a educação não deve ser pensada a partir de um processo de subalternidade. Faz-se necessário direcionar o olhar para o aluno como alguém que nos olha, estabelecendo uma relação de diferença não de submissão. Uma relação na qual a criança já é, contrapondo certos posicionamentos que consideram a criança como um vir a ser.

2.3 O CAMPO, SEUS DESAFIOS E DESCOBERTAS

Apresentam-se nesta subseção os caminhos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa, a entrada em campo, buscando descrever a realidade pesquisada bem como a complexidade de pesquisar com crianças.

A pesquisa etnográfica, foi a base para o trabalho de campo, tendo como objetivo principal, analisar no cotidiano das escolas como ocorre o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, buscando compreender como se configuram os tempos e espaços durante a transição nessas duas etapas da Educação Básica (EB).

As buscas e leituras das pesquisas correlatas, os estudos nos encontros do Núcleo de Pesquisa em Educação Básica – NUPEB, e as orientações ajudaram a esclarecer dúvidas referente à chegada no campo. Era imprescindível saber o que fazer no primeiro dia de pesquisa.

Chegou a hora de ir a campo, explorar, observar, anotar, ouvir. Aproximar-se dos sujeitos da pesquisa: as crianças, as mães, os pais e responsáveis, as professoras que trabalhavam com

as turmas pesquisadas – EI EF – bem como a equipe de direção. Na sequência apresentamos o percurso metodológico de nossa pesquisa, ou seja, a maneira como a mesma foi realizada.

2.3.1 Procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados da pesquisa empírica ocorreu a partir de três instrumentos: observação participante nos espaços das instituições pesquisadas; diário de campo da pesquisadora; análise de documentos – diário de classe, agenda das crianças, portfólio –. A observação participante aconteceu no mínimo três dias por semana, em duas etapas da pesquisa. Os registros dessa observação foram anotados em diário de campo, sendo enfatizadas as práticas das professoras e as manifestações das crianças no que se refere à transição da EI para o EF, e as práticas pedagógicas das professoras em relação à transição.

Angrosino (2009, p. 34) afirma que a observação participante não é exatamente um método, mas “[...] um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida”.

A observação, registrada no diário de campo, constitui-se um instrumento confidencial, acessado somente pela pesquisadora. Sendo assim, são necessárias diversas leituras nos registros, possibilitando perceber vestígios sobre o objeto de estudo, ou seja, perceber se o período de transição entre a EI e o EF ocorre por meio de uma articulação pedagógica perceptível no cotidiano das escolas.

O diário de campo, conforme Angrosino (2009), é um instrumento importante para os registros das observações. Por meio dos seus registros, o pesquisador, será capaz de interpretar o observado e rever possíveis caminhos a serem seguidos, com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa. Caracteriza-se como um registro das experiências cotidianas da pesquisa, uma vez que permite o entendimento e a compreensão da realidade investigada.

Ainda, sobre o diário de campo, Macedo (2010, p. 134), afirma que:

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista.

Para Ostetto (2002, p. 20), o diário de campo, “[...] também é espaço de pesquisar e buscar respostas”. A partir disso, percebe-se o exercício de escrever, ler e reler várias vezes o

diário de campo, transcrevendo as observações diariamente como uma tentativa de registrar cada detalhe da realidade observada, permitindo uma reflexão diária e detalhada do campo.

O excerto e análise abaixo, a partir do diário de campo, exemplifica como foram realizados os registros, as leituras e releituras sobre as observações:

Ao retornarem do recreio ela (a professora), tenta voltar à história, (que havia iniciando antes da pausa), mas as crianças parecem não muito animadas para essa atividade, uma vez que as crianças ao retornarem do intervalo do recreio, voltam agitadas. Nesse dia ao perceber os cochichos das crianças, se notou que elas tinham uma razão especial para estarem mais agitadas que o de costume, alguém no pátio, falou à elas que iriam realizar um passeio, e para as crianças naquele momento nada era mais atrativo do que saber quando seria esse dia. A professora tendo como foco a continuar a atividade, parece não compreender a agitação das crianças, ela procura acalmá-los, tenta quase que em vão retomar a atividade iniciada anteriormente, demora um pouco para que consiga dar sequência às atividades (Diário de Campo, 06/11/2018).

Conforme André (2007, p.37)

O observador não pretende comprovar teorias nem fazer “grandes” generalizações. O que busca, sim, é descrever a situação, compreendê-la, revelar os seus múltiplos significados, deixando que o leitor decida se as interpretações podem ou não ser generalizáveis, com base em sua sustentação teórica e sua plausibilidade.

É importante destacar, que as observações não se limitaram ao espaço das salas de aula, mas sim, a diferentes lugares – corredores, pátio, parque, sala dos professores –, pertencentes aos espaços das instituições, EI – EF, por se compreender todos esses espaços capazes de possibilidades, de interação entre crianças e adultos e entre as próprias crianças.

A triangulação dos dados foi realizada articulando-se a revisão da literatura, a observação participante, com registros em diário de campo e a análise documental, contando com fontes diversas, como diários das professoras regentes das turmas pesquisadas, agendas e cadernos das crianças, bem como os documentos oficiais pertinentes ao tema.

A análise documental, conforme Lüdke, e André (1986) compõe uma técnica bastante relevante na pesquisa, uma vez que vem completar informações obtidas, permitindo assim a triangulação dos dados da pesquisa.

Para a análise de documentos, os responsáveis pelos mesmos têm que estar dispostos a fornecerem o material para o pesquisador. Assim, foi solicitado à professora Penélope seu caderno de planejamento. No excerto abaixo, evidencia-se que a professora não tinha um planejamento registrado,

Ao conferir o caderno, a data do último planejamento é referente a 22 de outubro a 01 de novembro de 2018 (Diário de Campo, 19/11/2018).

No entanto, ela tinha uma justificativa para isso.

[...] porque a pessoa que recolhe para olhar [...] pegou e demorou para devolver[...] (Diário de Campo, 19/11/2018).

Ao verificar o caderno da professora Penélope, observou-se que no mesmo constavam os planejamentos anteriores, seguindo uma ordem cronológica dos registros. Percebeu-se que havia uma rotina de planejamento até a data de 22 de outubro de 2018.

2.3.2 O cenário de investigação

A escolha do local da pesquisa se justifica pelo fato de EMEB e CEIM estarem próximas, dividindo os mesmos espaços (pátio, parque, refeitório, banheiros, cozinha). Assim, havia maior possibilidade de as crianças que frequentavam a Pré-escola na primeira etapa da pesquisa em 2018, virem a participar da segunda etapa em 2019, quando já estariam no 1º EF. Entre os critérios estabelecidos para a definição do local da pesquisa, destacam-se:

- Ser uma instituição pública municipal de educação;
- Por ser uma instituição municipal que contempla o atendimento às crianças de zero a cinco anos (EI) e estar localizada junto à uma escola de EB que atende do 1º ao 5º ano (EF).
- Pela aceitação da pesquisa por parte das professoras envolvidas, direção e demais funcionários das instituições, bem como pelas crianças e seus responsáveis, demonstrando receptividade e interesse na temática desta pesquisa.

A seguir serão apresentadas as duas instituições, EMEB e CEIM, buscando descrever sua localização, aspectos arquitetônicos, organização funcional e administrativa dessas duas instituições.

A primeira etapa da pesquisa foi realizada no final do ano letivo de 2018, em um CEIM, e a segunda etapa da pesquisa, no início do ano letivo de 2019, em uma EMEB. Ambas estão localizadas no mesmo espaço, no mesmo terreno, que fica a aproximadamente cinco quilômetros do centro da cidade, porém em prédios diferentes. A EMEB compartilha com o CEIM uma sala para a Pré-escola, que no período matutino é utilizada para o 1º ano do Ensino Fundamental. A equipe administrativa era a mesma, os professores de Arte, de Educação para

a Sustentabilidade, Educação Física e Literatura e Produção Textual também são os mesmos para as duas turmas.

O Centro de Educação Infantil em que foi realizada a primeira etapa, no momento da pesquisa contava com um número total de 59 crianças matriculadas, sendo distribuídas por turmas mistas, conforme descrição a seguir, considerando o ano letivo de 2018.

Turma berçário misto: atendia 16 crianças, com idade de 0 a 2 anos, em regime integral, das 07:30h às 18:30h. Dessas crianças, duas estavam matriculadas em período parcial, sendo uma no matutino e outra no vespertino.

Turma maternal mista: atendia 21 crianças, com idade de 2 a 3 anos, em regime integral, das 07:30h às 18:30h. Não havia nenhuma criança matriculada em período parcial.

Turma Pré-escolar misto: atendia 23 crianças, matriculadas em regime parcial, sendo ofertado no horário das 13:20h às 17:20h. As crianças tinham idades de 04 a 06 anos. Algumas crianças já haviam completado seis anos, porque no período de matrícula para o primeiro ano do Ensino Fundamental não atendiam à idade de corte, ou seja, não tinham seis anos completos até a data de 31 de março do ano da matrícula, conforme Lei n. 11.114/2005, a qual estabelece os critérios para a matrícula no 1º ano do EF.

As turmas de berçário e maternal funcionavam em um prédio que possuía duas salas, dois banheiros e um *hall* de entrada. O prédio estava localizado no mesmo espaço físico/terreno da EMEB. A turma da Pré-escola, como já mencionado, tinha sua sala no espaço da EMEB, dividindo o espaço da sala de aula com o 1º ano do EF, o qual funcionava no período matutino.

É importante lembrar que o CEIM e a EMEB dividiam o mesmo espaço físico, porém as turmas de berçário e maternal da EI, funcionavam em um prédio separado, no entanto, a cozinha, a equipe administrativa, a equipe de serviços gerais são os mesmos para o CEIM e para a EMEB.

A sala em que a Pré-escola funcionava tinha aproximadamente 40 metros quadrados, possuía um quadro de giz, o mobiliário era adequado para a idade/tamanho das crianças, geralmente as mesas eram organizadas no centro da sala em duplas, sendo que nos espaços ao redor havia mesas e cadeiras que não eram utilizadas. Na parte superior do quadro estava exposto o alfabeto em caixa alta, confeccionado em EVA (Acetato-Vinilo de Etileno, material emborrachado), e ao lado do quadro havia outro material com os quatro tipos de letras (cursiva maiúscula e minúscula, *script* maiúscula e minúscula). Constava também a relação com os nomes dos alunos, da turma do 1º ano do Ensino Fundamental, que tinham aula nesta sala no período matutino. Além das carteiras e cadeiras para as crianças, na sala havia também uma mesa e uma cadeira para a professora, um armário com portas e chaves. No fundo da sala, no

lado direito de quem entra, havia dois armários sem portas, nesse espaço estavam acomodados alguns potes com giz de cera, cola branca, cola colorida, tesouras. Do outro lado, também, no fundo da sala, havia duas mesas com dois computadores.

A sala possuía quatro janelas, duas de cada lado sendo que, na parte externa da sala, havia uma obra que e conforme a diretora, seria um refeitório. Atualmente, as crianças da escola e do CEIM fazem suas refeições nas salas de aula.

Pode-se considerar que o espaço interno da sala é amplo, mas com excesso de mobiliário, além de só haver banheiro no espaço coletivo da EMEB.

No portão de entrada para as duas instituições há uma rampa, que dá acesso, primeiramente, ao prédio do CEIM e, em seguida, à EMEB. O pátio é dividido entre as duas instituições, possui um espaço gramado pequeno, que é utilizado pelas turmas de berçário e maternal e para as aulas de Educação Física da Pré-escola e da EMEB. O piso do espaço externo era de pedra britada, lugar em que as crianças brincavam no horário do recreio e que era utilizada pelas professoras, quando desejavam realizar alguma atividade fora do espaço da sala de aula. Mais ao lado, havia um espaço que seria o parquinho, mas estava bem sucateado. Possuía um escorregador já bem marcado pelo uso, um balanço que estava interditado, alguns pneus que foram colocados para dar mais opções para as crianças brincarem. O terreno era bastante acidentado, possuía barrancos que dividiam os espaços acima descritos.

A EMEB, espaço da segunda etapa da pesquisa, atendia do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, divididos em turno matutino, 3º e 5º anos, e vespertino 1º, 2º e 4º ano. Sendo que o número de alunos e turmas estava assim distribuído, considerando o ano letivo de 2019: 1º ano – doze (12) crianças; 2º ano – nove (9) crianças; 3º ano – vinte (20) crianças; 4º ano – dezessete (17) crianças; 5º ano – doze (12) crianças.

Para a turma de primeiro ano, a sala tinha aproximadamente 25 metros quadrados, era uma sala bem pequena, com duas janelas de cada lado, as quais possuíam persianas, mas já estavam com avarias, sendo que em dias de Sol, a sala ficava exposta e as crianças precisavam ser acomodadas mais para o outro lado da sala. Esta sala foi dividida ao meio, para que na outra parte funcionasse a secretaria da escola. Possuía dezesseis conjuntos de mesas e cadeiras, de acordo com a faixa etária e tamanho das crianças, um armário fechado e, sobre esse armário, um aparelho de televisão antigo, de 14 polegadas. Também havia duas mesas de informática, com dois computadores que não estavam sendo usados, pois ainda não havia instalação elétrica para essa finalidade. O quadro de giz era antigo e, acima dele, havia um abecedário e, na parte inferior, havia números confeccionados em EVA, com estrelas indicando a quantidade correspondente a cada um. Na parede ao fundo havia uma decoração de EVA do personagem

Smilinguido, a qual viria a ser completada com os aniversariantes e os combinados da turma. Conforme a professora regente explicara, os combinados seriam elaborados com as crianças. Na parede ao lado da porta, havia um calendário em EVA com indicações do tempo (ensolarado, nublado, chuvoso), no qual eram realizadas atualizações diárias com as crianças. A sala possuía também um ventilador de parede.

Até meados de fevereiro do ano de 2019, a sala do 1º ano do EF, não atendia outra turma no período matutino, no entanto, foram retiradas as duas mesas de informática e os computadores da sala para dar mais espaço, de modo a ser oferecido, no período matutino, uma nova turma de Pré-escola II.

Para contemplar a demanda da Educação Infantil e não comprometer as turmas de 1º e 2º ano que passariam a ser atendidos por uma única professora em regime seriado, a diretora optou em reorganizar novamente todas as turmas, ficando conforme:

As turmas de 1º e 3º ano passaram a utilizar a sala que era do 4º e 5º ano, as turmas de 4º e 5º anos, a sala que era do 1º ano, a turma do 2º ano, que era uma turma de nove crianças, passou a utilizar a sala que era dos professores. Estes, por sua vez, passaram a utilizar a sala da biblioteca, que seria organizada no *hall* de entrada entre o banheiro dos professores, a sala de Educação Física e a atual sala dos professores.

Nessa nova configuração, a sala da turma do 1º ano era mais ampla, possuía apenas janelas para os fundos da escola, as carteiras não eram adequadas para a idade das crianças. Possuía um armário, que estava sendo organizado; as paredes estavam sendo decoradas pela professora do 1º ano, com material em EVA. Os espaços externos da EMEB eram os mesmos descritos para o CEIM.

O prédio da EMEB, em 2019, contava com uma sala para secretaria, onde trabalhavam a diretora, a auxiliar de direção e o Assistente Técnico Educacional (ATE). Três salas de aula para atender as turmas do 1º ao 5º ano. Uma cozinha equipada para atender o CEIM e a EMEB, dois banheiros para as crianças, uma lavanderia, uma sala de professores, uma biblioteca, uma sala para material de Educação Física, um banheiro para professores, uma área coberta em construção, que viria a funcionar como refeitório, conforme relato da diretora:

Eu, não sei bem [...] há tanta coisa para se fazer [...] mas acredito que esse espaço deva ser um refeitório. [...] essas crianças necessitam de um espaço para fazer as refeições (Diário de Campo, 28/02/2019).

Percebe-se no excerto acima, assim como em outros momentos durante a pesquisa, que os espaços físicos das instituições são bastante limitados. No entanto, existe uma preocupação em melhorar essas condições, na tentativa de atender às crianças.

As professoras são desafiadas nas suas práticas a buscarem organizar esses espaços para oferecer às crianças um ambiente com maior qualidade. Uma referência possível para reflexões sobre a questão pode ser encontrada nas Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil do município de Florianópolis, que orientam: “[...] todos os espaços institucionais devem ser pensados, refletidos, pesquisados e organizados com intencionalidade e premeditação, de modo a contemplar a disposição adequada de materiais lúdicos, pedagógicos, bem como de mobiliário adequado” (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 28).

Os espaços externos das instituições pesquisadas não estão em consonância com o documento Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009c), uma vez que este aponta para a necessidade de organização e preparação não só dos espaços internos mas também dos espaços externos, os quais precisam ser “bem cuidados, com jardim e área para brincadeiras e jogos, atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades” (MEC, 2009c, p. 50).

No entanto, nas instituições pesquisadas, a ausência de árvores no pátio, a falta de local coberto, deixam as crianças sem um local adequado para se manifestar, correr, pular, brincar em dias de chuva ou Sol muito forte, acabam, muitas vezes, restringindo as práticas das professoras ao espaço da sala de aula, incluindo, algumas vezes, as aulas de Educação Física e o recreio.

2.3.3 Participantes da pesquisa

A pesquisa aconteceu em duas etapas, primeiramente, do final de outubro a meados de dezembro de 2018, foi acompanhada uma turma de dez crianças na faixa etária de quatro a seis anos, que frequentavam um CEIM em período parcial, e que atendiam os critérios para a matrícula no próximo ano no EF³. A segunda etapa da pesquisa teve início em 4 de fevereiro de 2019, sendo finalizada em 20 de março de 2019, com uma turma do primeiro ano do EF, que atendia doze crianças com idade de cinco anos (completariam seis anos até 31 de março de 2019) e com crianças de seis anos já completos. Dessa turma, nove crianças fizeram parte do

³ Completarem seis anos até 31 de março do ano da matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental, conforme Lei n. 11.114/2005.

primeiro grupo de pesquisa, e três foram incluídas em 2019, dessas que foram incluídas na etapa de 2019, duas vieram de outro CEIM e uma não frequentara a Pré-escola.

2.3.4 Informando os sujeitos

Antes de ser iniciada a pesquisa empírica, o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, sob o Parecer n. 2.963.496. Na sequência a direção do CEIM e da EMEB tomaram conhecimento do projeto e assinou o TCLE.

Foi solicitado à secretaria do CEIM uma relação com o nome e data de nascimento das crianças matriculadas na Pré-escola, afim de serem convidados para a reunião os pais ou responsáveis das crianças que atendiam aos critérios de inclusão.

Realizada a reunião com as mães, os pais e os responsáveis pelas crianças, professores e equipe administrativa do CEIM em 2018, apresentou-se o projeto de pesquisa, e o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE; Apêndice A), esclarecendo-se as dúvidas. Os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, bem como autorizaram a participação das crianças, assinaram o TCLE. O próximo passo, foi conversar com as crianças para saber se elas, como principais sujeitos da pesquisa, aceitariam a presença da pesquisadora, quase que diariamente, inserida nos tempos e espaços do CEIM. Esse procedimento, ao contrário do que pode parecer, requer certa atenção e cuidado. As crianças que concordaram em participar da pesquisa assinalaram o Termo de Assentimento para o Menor (Apêndice B), mediante leitura pela pesquisadora e escolha da alternativa, concordando ou não com a participação. Para as três crianças incluídas na segunda etapa da pesquisa, no ano de 2019, foram feitas conversas individuais com os responsáveis, explicando sobre a pesquisa e, após esclarecidas as dúvidas, os mesmos assinaram o TCLE. Consultadas também as crianças para saber se desejavam e aceitavam participar da pesquisa, e obtendo uma resposta positiva por parte das mesmas, estas assinalaram o Termo de Assentimento para o Menor e fizeram a escolha dos seus respectivos nomes fictícios – “nomes de brincadeira”. Para isso, foi realizada uma conversa individual, em um cantinho da sala. Durante a conversa, expliquei que esse nome seria utilizado em meu trabalho, quando escrevesse sobre a minha estada ali com as crianças, e que para preservá-las era necessário escolher um nome diferente.

Considera-se importante ressaltar o carinho e respeito com que a pesquisadora foi recebida por todos os sujeitos participantes. Os pais prontamente aceitaram o convite e autorizaram a participação de seus filhos; as professoras concordaram com a pesquisa e

mostraram-se receptivas colocando-se à disposição para qualquer coisa que fosse necessário em relação à pesquisa. A direção e equipe administrativa foram atenciosos.

Em relação à pesquisa com crianças e seu assentimento para serem incluídas como sujeitos, Natália Fernandes (2016, p.762) descreve que, ao tratar de ética na pesquisa com crianças, três fatores podem ser determinantes. Primeiro, a criança pode não ser informada que está sendo observada; segundo, ela pode estar sabendo da pesquisa, concordar em participar, mas ter suas ações dentro de um *design* adulto controlador; terceiro, é o caso em que a criança é informada da pesquisa, consente em participar e interagir, influenciar na forma como acontece sua participação.

Uma das preocupações era a de não ser contraditória, pois, desejava-se que as crianças participassem e ao mesmo tempo era necessário preservar suas identidades. Então, optou-se por conversar com as crianças para a escolha dos nomes fictícios, chamados por elas mesmas de nomes de brincadeira. Reconhecer a criança como ator social significa considerar que não estamos tratando de uma infância comum a todos, mas de uma multiplicidade de infâncias, e por assim ser, não existe um modelo totalmente pronto de pesquisa, até porque deve-se estar aberto para situações inesperadas.

No artigo publicado por Natália Fernandes (2016, p. 763), a autora defende:

Que não há uma ética à *la carte* passível de ser replicada em cada contexto, mas sim que as relações éticas são portadoras de diversidade e complexidade e exigem um cuidado ontológico permanente de construção e reconstrução, porque a ética está ligada à construção ativa de relações de investigação e não pode ser baseada em pressupostos ou estereótipos acerca das crianças e da infância – depende, afinal, da consideração da alteridade que configura a infância.

No Quadro 1, apresentam-se os nomes de brincadeiras escolhido pelas crianças, mês e ano de nascimento, cor/etnia, ano que iniciou no CEIM e na EMEB e em qual etapa da pesquisa participou. Os nomes são resultados de nossas conversas, nas duas etapas da pesquisa, EI e EF. Os demais dados buscando conhecer um pouco mais sobre as crianças sujeitos da pesquisa, foram coletados nas fichas de matrículas das crianças as quais foram consultadas mediante autorização da direção das instituições. Com isso, foi possível compreender melhor suas ações durante a observação. Considerando que algumas fichas de matrícula não continham os dados que se buscava no momento, optou-se por conversas informais com os pais ou responsáveis, tanto na chegada quanto na saída das crianças, no intuito de coletar os dados. O que foi levantado, mesmo que de forma bastante sucinta, possibilitou conhecer um pouco o contexto histórico e social do grupo pesquisado.

Quadro 1 – Conhecendo as crianças sujeitos da pesquisa – Nomes de brincadeira, mês e ano de nascimento, cor/etnia, ano de entrada na instituição, etapa da pesquisa que participou.
Pré-escola da Educação Infantil/2018 e 1º ano do Ensino Fundamental/2019

Nome de brincadeira das crianças	Mês/ano de nascimento	Cor/etnia	Ano de entrada		Participou da etapa da pesquisa na/no	
			CEIM	EMEB	Pré-escola E.I.	1º ano E.F.
Agatha	mar/13	Parda	2014	2019	SIM	SIM
Bela	abr/12	Branca	2014	2019	SIM	SIM
Cinderela	out/12	Branca	2018	2019	SIM	SIM
Hulk	jul/12	Branca	2018	2019	SIM	SIM
Ladybug	jan/13	Parda	2014	2019	SIM	SIM
Peixe	set/12	Branca	2018	2019	SIM	SIM
Relâmpago McQueen	abr/12	Parda	2018	2019	SIM	SIM
Sonic	ago/12	Branca	2014	2019	SIM	SIM
Sonic I	jun/12	Parda	2014	2019	SIM	SIM
Superman	jun/12	Branca	2016	*	SIM	NÃO
Pepa	jan/13	Branca	*	2019	NÃO	SIM
Max	mar/13	Branca	*	2019	NÃO	SIM
Mica	ago/12	Parda	*	2019	NÃO	SIM

Elaborado pela pesquisadora (2019)

No quadro acima, percebe-se que das 13 (treze) crianças que participaram da pesquisa, 1 (uma) participou apenas da primeira etapa, porque saiu dessa escola no ano de 2019, 3 (três) das crianças participaram somente da segunda etapa em 2019, porque 2 (duas) vieram de outras instituições e 1 (uma) não frequentou a Pré-escola.

Ciente da necessidade em ter um olhar e uma escuta sensível para com as crianças e as práticas do cotidiano, buscou-se, conforme Buss-Simão (2014) aponta, compreender suas ações e interações. Com isso foram evitados alguns conceitos pré-estabelecidos no cotidiano da EI, procurando um diálogo entre a teoria e os conhecimentos provenientes das observações.

Optou-se, também, por analisar a composição da família das crianças sujeitos da pesquisa. Os dados referentes à composição familiar, à escolaridade dos pais e ao tipo de trabalho que exercem foram organizados no Quadro 2.

Quadro 2 – Caracterização das crianças quanto a composição familiar, escolaridade e vínculo empregatício dos pais – Educação Infantil/2018 e 1º ano do Ensino Fundamental/2019

Criança	Composição Familiar	Escolaridade dos pais ou responsáveis	Profissão dos pais ou responsáveis
Agatha	Mora com a mãe, pai e um tio	Mãe: Ensino Médio	Mãe: desempregada
		Pai: Ensino Médio (incompleto)	Pai: trabalho informal
Bela	Mora com a mãe o pai e mais uma irmã	Mãe: Ensino Médio	Mãe: trabalho formal
		Pai: Ensino Médio completo	Pai: trabalho formal
Cinderela	Mora com a mãe o pai e uma irmã	Mãe: Ensino Médio	Mãe: missionária
		Pai: Ensino Médio	Pai: pastor
Hulk	Mora com a mãe, o pai e duas irmãs	Mãe: Ensino Fundamental II	Mãe: desempregada
		Pai: Ensino Fundamental II	Pai: não informado
Ladybug	Mora com a avó materna e um irmão	Vó: Ensino Fundamental I (incompleto)	Vó: diarista
Max	Mora com a mãe e o pai	Mãe: não informado	Mãe: desempregada
		Pai: Ensino Médio	Pai: não informado
Mica	Mora com a mãe o pai, dois irmãos e duas irmãs	Mãe: não informado	Mãe: trabalho formal
		Pai: não informado	Pai: desempregado
Peixe	Mora com a mãe e o pai	Mãe: Ensino Médio (incompleto)	Mãe: do lar
		Pai: Ensino Médio (incompleto)	Pai: não informado
Pepa	Mora com a mãe o pai, um irmão e uma irmã	Mãe: Ensino Fundamental I-	Mãe: trabalho formal
		Pai: Ensino Fundamental I-	Pai: trabalho formal
Relâmpago McQueen	Mora com a avó paterna e o pai	Vó: Ensino Fundamental I	Vó: diarista
Sonic	Mora com a mãe, dois irmãos, duas irmãs e com a cunhada	Mãe: Ensino Fundamental I (incompleto)	Mãe: informal
		Pai: não informado	Pai: não informado
Sonic I	Mora com a mãe e mais duas irmãs	Mãe: Ensino Fundamental II (incompleto/cursando)	Mãe: funcionaria pública
		Pai: não informado	Pai: não informado
Supeman	Mora com a mãe e dois irmãos	Mãe: Ensino Fundamental II (incompleto)	Mãe: desempregada
		Pai: não informado	Pai: não informado

Elaborado pela pesquisadora (2019)

Tendo como parâmetros os dados acima, constatou-se que, das 13 (treze) crianças que participaram da pesquisa, 8 (oito) moram com a mãe e o pai, 3 (três) moram só com a mãe, 2 (duas) moram só com a avó materna, 9 (nove) crianças têm irmãos e 4 (quatro) são filhos únicos. Quanto às mães, 5 (cinco) têm emprego formal, cinco (5) estão desempregadas e três (3) têm emprego informal. Em relação à escolaridade, 3 (três) Ensino Médio (EM) completo, 1 (uma) EM incompleto, 1 (uma) EF II completo, 2 (duas) EF II incompleto, 2 (duas) EF I completo, 2 (duas) EF I incompleto, 2 (duas) não informado. Quanto aos pais, 3 (três) tem emprego formal, 1 (um) têm emprego informal, 1 (um) desempregado, 8 (oito) não informado. Em relação à escolaridade dos pais, 2 (dois) EM completo, 3 (três) EM incompleto, 1 (um) EF II completo, 1 (um) EF I completo, 6 (seis) não informado.

Além das crianças participantes diretas da pesquisa, temos as docentes que atuam junto às turmas pesquisadas. Elas são apresentadas no Quadro 3 e no Quadro 4, que se referem, respectivamente, aos anos de 2018 e 2019, salientando-se que serão trazidas no decorrer dessa dissertação com o nome fictício por elas escolhido.

Quadro 3 – Caracterização das docentes quanto ao tempo de docência, atuação na Educação Infantil, idade, disciplina que ministra, área de formação

Nome escolhido	Idade	Tempo de docência	Tempo de docência na E I	Disciplina	Formação profissional	Tipo de vínculo de trabalho
Penélope Chamosa	42 anos	10 anos	10 anos	Regente turma	Pedagogia	contrato temporário
Olivia	31 anos	2 anos	2 anos	Arte	Licenciatura em arte visuais	contrato temporário
Maiara	29 anos	8 anos	6 anos	Educação para a Sustentabilidade	Biologia	contrato temporário

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2018

Quadro 4 – Caracterização das docentes quanto ao tempo de docência, atuação no Ensino Fundamental, idade, disciplina que ministra, área de formação

Nome escolhido	Idade	Tempo de docência	Tempo de docência na EF	Disciplina	Formação profissional	Tipo de vínculo de trabalho
Helena	35 anos	7 anos	2 meses	Regente turma	Pedagogia/ Psicologia	contrato temporário
Olivia	31 anos	2 anos	2 anos	Arte	Licenciatura em Artes Visuais	contrato temporário

Maiara	29 anos	8 anos	6 anos	Educação para a Sustentabilidade	Biologia	contrato temporário
Engel	51 anos	10 anos	8 anos	Literatura e Produção textual	Licenciatura em Letras	contrato temporário
Barbie	37 anos	3 anos	3 anos	Educação Física	Licenciatura Educação Física	contrato temporário

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019

Analisando os Quadros 3 e 4 acima, verifica-se que todas as professoras possuem formação na área que atuam. Todas têm no máximo dez anos de atuação como professoras. Todas as que trabalham com as turmas pesquisadas, realizam o processo seletivo para contrato em caráter temporário, sendo que o mesmo tem duração de um ano, podendo ser prorrogado por mais um, conforme edital do processo.

No Quadro 5, apresenta-se a caracterização da equipe administrativa e demais funcionários, por compreender que fazem parte diretamente da organização dos tempos e espaços. Marli André (2007), adverte que é importante e necessário manter um contato direto com a direção da escola e o pessoal técnico-administrativo, uma vez que a pesquisa “Vai exigir também uma análise da documentação que afeta direta ou indiretamente o funcionamento da escola” (2007, p. 43).

Neste sentido foi elaborado um quadro com informações que caracterizam a equipe funcional das duas etapas da pesquisa, correspondentes aos anos de 2018 e 2019, pois os servidores atendem as duas unidades escolares simultaneamente.

Quadro 5 – Caracterização da equipe gestora e demais funcionários do CEIM e EMEB quanto ao tempo de trabalho, atuação na educação, idade, função que exerce, área de formação, tipo de vínculo de trabalho.

Nome escolhido	Idade	Função exercida	Tempo de serviço na função	Formação Profissional	Vínculo de trabalho
Rosa	42anos	Diretora	3 anos	Pedagogia	Efetivo
* Paula	52 anos	Auxiliar de direção	11 anos	Pedagogia	Efetivo
**Margarida	30 anos	Auxiliar de direção	3 meses	Pedagogia	Efetivo

Nome escolhido	Idade	Função exercida	Tempo de serviço na função	Formação Profissional	Vínculo de trabalho
Digão	30 anos	Assistente Técnico Pedagógico	3 anos	Psicologia	Efetivo
Flor	48 anos	Cozinheira	2 anos	Ensino médio	Contrato temporário
Mariah	40 anos	Cozinheira	2 anos	Ensino médio	Contrato temporário
Patrícia	33 anos	Auxiliar Serviços Gerais	6 anos	Ensino superior – cursando	Efetivo
Pietra	38 anos	Auxiliar Serviços Gerais	11 anos	Ensino médio incompleto	Efetivo
Cléo	47 anos	Auxiliar Serviços Gerais	7 anos	Ensino médio cursando	Efetivo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2019.

* Auxiliar de direção no ano de 2018. ** Auxiliar de direção ano 2019.

A diretora é professora efetiva da rede municipal de educação, com lotação na Secretaria da Educação, as auxiliares de direção (2018 e 2019) são professoras efetivas do município, com lotação no CEIM pesquisado. O assistente técnico educacional é efetivo no município, com lotação na EMEB pesquisada. As duas cozinheiras são contratadas em caráter temporário, por meio de processo seletivo, o qual tem duração de um ano, podendo ser prorrogado por mais um ano. As auxiliares de serviços gerais são efetivas na rede municipal, sendo que uma é lotada no CEIM pesquisado e três são lotadas na EMEB.

2.3.5 Ampliando olhares acerca do objeto de pesquisa

Para a realização da revisão de literatura optou-se pela busca de artigos, dissertações e teses a partir de bancos de dados específicos. Para um primeiro momento foram utilizados dois bancos de dados. Sendo, o primeiro *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁴ por se tratar de um banco de dados de artigos com relevante referência, e o segundo Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁵ por ser um banco de dados que integra os sistemas de informação de teses e dissertações, atualmente conta com mais de 550 mil títulos de 116 instituições nacionais e internacionais. Contemplando assim, a maioria das teses e dissertações até então defendidas.

⁴ Disponível no endereço: <http://www.scielo.org/>

⁵ Disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>,

Realizou-se a busca, feito um levantamento dos artigos indexados na base de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)⁶, publicados em português. A busca deu-se a partir da inserção dos termos – educação infantil, transição, ensino fundamental–. Após aplicado os critérios de inclusão/exclusão, definidos anteriormente, três títulos foram selecionados. Após leitura dos resumos, realizou-se a leitura dos três títulos na íntegra. Em uma nova pesquisa, utilizando os termos – educação infantil, ensino fundamental –, apareceram dez referências. Após leitura dos respectivos resumos, considerando que três dos artigos selecionados eram os mesmos da pesquisa anterior, um artigo dessa nova busca foi selecionado para leitura completa.

Após realizada a leitura do material, percebeu-se a necessidade de novas buscas, no bando de dados SciELO. Realizou-se a busca a partir da inserção dos termos –educação infantil, ensino fundamental, transição– resultando em três artigos. Aplicou-se os critérios de inclusão/exclusão, resultando nos mesmos três artigos já encontrados.

Prosseguindo com o processo de busca, foi realizado um levantamento de teses e dissertações que tratam sobre o tema da pesquisa na base de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁷ que integra mais de setenta instituições do Brasil. Os descritores utilizados foram: – educação infantil, ensino fundamental, transição –. Retornaram 103 resultados. Utilizou-se os critérios preestabelecidos para seleção, sendo que o resultado apresentou 66 documentos. Optou-se por buscar apenas os trabalhos em português, resultando em um total de 64 títulos. Assim, foram realizadas a leitura de todos os títulos, sendo que desses, 13 foram selecionados para posterior leitura dos respectivos resumos. A seguir, com a leitura dos respectivos resumos, foram selecionados sete títulos para leitura completa.

O banco de dados da BDTD, ainda foi utilizado para uma nova consulta aos descritores, – educação infantil, ensino fundamental, tempos e espaços –, que retornou 136 títulos. Após leitura de todos os títulos, selecionado alguns para leitura dos resumos, alguns títulos se repetiam em relação à primeira pesquisa após a leitura de todos os títulos uma dissertação foi selecionada para posterior leitura.

A busca na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED⁸ justifica-se por compreender essa como uma importante referência em termos de divulgação e publicação de pesquisas e trabalhos científicos. Com as opções de busca – transição – em qualquer tipo de documento e qualquer grupo de trabalho, resultaram seis trabalhos, após ler os

⁶ Disponível em: <http://www.scielo.org/>.

⁷ Disponível em: <http://bdtb.ibict.br/vufind/>.

⁸ Disponível no endereço: <http://www.anped.org.br/>.

títulos um foi selecionado para a leitura, pois tem relação com a pesquisa realizada. O resultado da busca por pesquisas correlatas está descrito no Anexo A.

3 ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA INFÂNCIA

Foucault não está aí para nos dizer as verdades sobre as coisas, mas sim para nos ajudar a compreender de que maneiras, por quais caminhos, tudo aquilo que se considera verdade tornou-se um dia verdadeiro (VEIGA-NETO, 2006, p. 87).

Educação Infantil (EI), Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) são a composição atual da Educação Básica (EB) no Brasil. A partir das Leis Federais n. 11.114/2005,

1.274/2006 e 12.796/2013, foi instituída uma nova organização da Educação Básica, alterando a obrigatoriedade da matrícula e frequência para os quatro anos de idade na Pré-escola e para os seis anos no Ensino Fundamental. Considera-se relevante trazer para esse estudo alguns marcos legais que definiram a organização da EB brasileira ao longo de sua trajetória, tomando como base inicial a Lei n. 4.024/61 Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Abramowicz (2003, p. 14) afirma que, durante o processo histórico dessa institucionalização, a EI apresentou diferentes nomenclaturas, “[...] jardins da infância, escola maternal, sala de asilo, escola de tricotar, creche, pré-primário, Pré-escola, etc.”.

As movimentações em nível nacional, em defesa da Educação Infantil, surgem com os movimentos das mulheres por locais próprios para deixar seus filhos pequenos.

A Constituição Federal de 1988, que previa no art. 208, incisos IV, o atendimento em creches e Pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. A partir da Emenda Constitucional n. 53 de 2006, o atendimento nessas instituições passou a ser direcionado às crianças de zero a cinco anos de idade. Da mesma forma a Lei n. 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu art. 54, incisos IV, estabelece que é “dever do Estado assegurar à criança o atendimento em creche e Pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade”⁹. Em termos de organização da educação da infância, a Lei n. 9394/96 (LDB) reconhece a EI como primeira etapa da EB.

Na próxima subseção, descrevem-se os caminhos percorridos através dos quais a EB básica brasileira se constitui como tal, e as orientações legais estabelecidas. De maneira breve, serão apresentados alguns aspectos históricos e legais da organização da educação para a infância.

⁹ Redação dada pela Lei n. 13.306, de 2016.

3.1 AS MUDANÇAS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Para essa pesquisa, parte-se da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por compreender que essa foi a primeira LDB, bem como suas alterações sofridas durante o Regime Militar¹⁰. Essa lei definiu e estabeleceu critérios para a educação, considerando-a como direito de todos. Conforme descrito no art. 23 da Lei 4.024/61, a educação destinada às crianças com menos de sete anos de idade seria ofertada em escolas maternais ou jardins de infância, sendo considerada educação pré-primária. O atendimento a crianças de sete a onze anos, no que dispõe o art. 27 da LDB de 1961, é de caráter obrigatório a partir dos sete anos, denominado ensino primário. Essa lei, não definia o currículo a ser trabalhado em cada etapa do ensino, assim, conforme Marchelli (2014, p. 1488), o Conselho Federal Educação (CFE), fez “[...] recomendações às disciplinas obrigatórias que eram de sua alçada, de forma que para português deveriam ser ministrados desde o primeiro ciclo até o colegial estudos sobre expressão oral e escrita considerados a partir da gramática e da literatura”, prevalecendo assim as disciplinas de leitura, escrita e matemática. Ao concluir essa primeira etapa, o nível seguinte era opcional, sendo o ensino secundário ou médio com duração de quatro anos para o ginásio, e três anos no mínimo para o colegial. De acordo com a Lei n. 4.024/61, no art. 34, “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário”.

A educação brasileira manteve essa organização por uma década, sendo que em 11 de agosto de 1971 com a Lei n. 5.692, passa a organizar a educação por graus, ou seja, se inicia aos sete anos e aos quatorze anos conclui-se o primeiro grau, passando a obrigatoriedade dos onze anos previstos na Lei n. 4.024/61 para os quatorze anos de idade. Reserva-se, então, aos estudantes o direito a seu primeiro diploma ao concluir o primeiro grau (8ª série) e não mais aos onze anos, como era previsto na LDB de 1961.

Conforme disposto no art. 20 da Lei n. 5692/71:

O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

¹⁰ Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (1ª LDB), alterada pela Lei n. 5.540, de 28 novembro 1968, (a qual foi complementada pelo Decreto Lei n. 464/69); pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 e pela Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982.

Mas em seu art. 19 e no parágrafo 1º, essa Lei já deixa indícios da antecipação do ingresso no 1º grau de crianças menores de sete anos, como segue:

art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

Pensando a EB, partindo da LDB 4024/61, Meneses *et al.* (2002, p. 96) ponderam que essa foi importante no “[...] sentido da unificação do sistema de ensino e da eliminação do dualismo administrativo herdado do Império [...]”. Conforme os autores, iniciava-se com isso a descentralização do sistema educacional, atribuindo uma certa autonomia aos estados, “[...] proporcionando-lhes as linhas gerais a serem seguidas na organização de seus sistemas [...]” (MENESES *et al.*, 2002, p. 96), sendo que, os estados deveriam apresentar uma certa coerência entre si.

Meneses *et al.* (2002) ao reportarem-se à organização referente ao ensino primário, afirmam que ao manter essa autonomia dos estados para que organizassem essa etapa de ensino, a LDB 4024/61, “[...] limitou-se a um mínimo de dispositivos referentes a esse nível de instrução, não indo muito além da fixação de suas finalidades, duração e obrigatoriedade (MENESES *et al.*, 2002, p. 97).

A fim de resolver a descontinuidade entre os níveis primário e médio, não solucionados na LDB 4024/61, é sancionada a nova Lei 5692/71 (MENESES *et al.*, 2002). Mesmo essa nova legislação trazendo alterações na política educacional, não deixa claro de quem seria a responsabilidade ao atendimento às crianças menores de sete anos, dava indícios para a necessidade da EI.

[...] mesmo não apontando a quem caberia a responsabilidade e o atendimento às crianças menores de sete anos mencionava a prescrição para a Educação Infantil e, posteriormente, a Constituição de 1988 que integrava o sistema de ensino ao atendimento da infância, abandonando as esferas de assistência social e médico-higienista, propiciaram certa regularidade no ensino voltado à infância (BEZERRA, 2016, p. 25).

Os parágrafos primeiro e segundo do art. 19 da Lei n. 5692/71, estabelecem que:

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Com a promulgação em 1988 da Constituição Federal (CF/88), o atendimento à infância passa a fazer parte do sistema de ensino brasileiro. Dois anos após a promulgação da CF/88, foi aprovada a Lei n. 8.069 de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na qual se percebem avanços no atendimento às crianças, fortalecendo e ampliando direitos, visando a um atendimento de maior qualidade à infância.

A Constituição Federal de 1988 estabelecia, em seu art. 208 que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
[...]
IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
(BRASIL, 1988).

Influenciada por um longo processo de reivindicações e luta dos profissionais da área da educação, os quais entendiam a necessidade de mudanças no sistema educacional brasileiro, em 20 de dezembro de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes e Base n. 9394/96, ainda em vigor nos dias atuais, porém com algumas mudanças.

Todas essas discussões acerca da infância, conforme Bezerra, (2016, p. 25) culminaram na “[...] aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB 9394/96) que passa a reconhecer a Educação Infantil como etapa primeira da Educação Básica[...]”.

Assim, fica reafirmado na LDB 9394/96, em seu art. 6º como “[...] dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental”.

Nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, volume 2 (BRASIL, 2006), esse atendimento nas instituições de EI, às crianças, “[...] brasileiras e estrangeiras, sem distinção de gênero, cor, etnia, proveniência social, credo político ou religioso, com ou sem necessidades especiais” sendo de responsabilidade dos gestores dessas instituições a organização e disponibilização da oferta de vagas. No entanto a matrícula não era obrigatória, sendo um “[...] ato de livre vontade das mães e dos pais e/ou responsáveis pelas crianças” (BRASIL, 2006, p. 28).

Sem dúvidas o reconhecimento dos direitos da criança é fator significativo, se pensarmos que anterior a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da EB, as políticas não contemplavam tampouco garantiam um atendimento de qualidade às crianças de zero a cinco anos de idade. Todavia, não é suficiente identificar e reconhecer direitos, é necessário

oportunizar ações concretas, pensadas de maneira a atender as necessidades reais das crianças (SOUZA; KRAMER, 1988).

Para Saviani, a LDB 9394/96 é “[...] uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda à população do país” (SAVIANI, 1997, p. 210).

Mas, a estrutura da educação brasileira, no início do século XXI, vinha sendo pressionada por ser um dos poucos países da América Latina, que mantinha um menor tempo de atendimento e obrigatoriedade às crianças na escola (BARBOSA *et al.*, 2012, p. 21). No entanto, a sociedade civil, mantinha uma certa resistência para tais mudanças, considerando que recentemente havia acontecido o reconhecimento da EI como parte da EB, dada pela LDB 9394/96.

Visando a universalização da EB, a Lei n. 10.172/2001 – Plano Nacional da Educação (PNE), estabeleceu como uma de suas metas para a década 2001- 2010 “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos”, (BRASIL, 2001) visando melhorar o aprendizado das crianças. Buscava-se, com isso, garantir a qualidade da educação.

Neste sentido, Bezerra (2016) discorre que, mesmo não sendo oficial, a inserção das crianças de seis anos no EF resulta, de forma indireta e com eficácia, numa reorganização das crianças no EF, uma vez que isso iria refletir na aplicação de recursos principalmente do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF¹¹. Sendo assim, considerando o pouco investimento financeiro na EI, vários municípios passam a inserir a criança de seis anos no EF, objetivando assim, a ampliação das verbas para seus municípios (CRAIDY; BARBOSA, 2012).

A LDB/96 passa por mudanças que alteram e modificam a estrutura da Educação Nacional, a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental passa dos sete anos de idade para os seis anos com a Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Em 6 de fevereiro de 2006, a Lei n. 11.274 altera para nove anos no mínimo o EF e mantém a obrigatoriedade da matrícula aos seis anos de idade. Sendo que a obrigatoriedade da matrícula passa por nova configuração

¹¹ Emenda Constitucional n. 14/1996, regulamentado pela Lei 9394/96, pelo Decreto n. 2.264 de junho de 1997, ficando em vigor até 2006, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, conforme Emenda Constitucional n. 53/2006.

ficando para os quatro anos de idade na EI com obrigatoriedade de no mínimo 60% de frequência do total das horas/aulas.

Neste sentido, de maneira sintetizada abordaremos a seguir os artigos da LDB 9394/96 modificados pelas Leis n. 11.114/2005, n.11.274/2006 e n.12.796/2013.

A LDB, no texto aprovado em 1996, estabelecia que a obrigatoriedade da matrícula de responsabilidade dos pais e responsáveis estava previsto a partir dos sete anos de idade, no Ensino Fundamental. Com a Lei n. 11.114/2005, que altera esse artigo, a obrigatoriedade da matrícula passa a ser a partir dos seis anos de idade, também para ingresso no Ensino Fundamental. No entanto, em 2013, a Lei n. 12.796/2013, alterando esse mesmo artigo da LDB 9394/96, estabeleceu que a obrigatoriedade da matrícula seria aos quatro anos de idade, na Educação Infantil, e não mais somente aos seis anos no Ensino Fundamental. O artigo 6º da LDB fica assim definido: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

A Lei n. 12.796/2013, também altera o artigo 29 da LDB 9394/96, que previa o atendimento na Educação Infantil das crianças de até seis anos de idade, antecipando o atendimento para até cinco anos de idade. Sendo que a redação do artigo 29 passa a ser o seguinte:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

No texto aprovado em 1996, o art. 30 da LDB previa o atendimento na Educação Infantil, para as crianças de até três anos em creches, ou entidades equivalentes, e para as crianças de quatro a seis anos, em Pré-escolas. Em quatro de abril de 2013, com as alterações feitas pela Lei n. 12.796, fica redefinido esse artigo da seguinte forma:

A educação infantil será oferecida em:

- I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

No que se refere à avaliação na EI, a LDB previa no art. 31 que: “Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. Com a Lei n. 12.796, de 2013, o art. 31, além de tratar da avaliação na EI, dispõe que essa deverá ser realizada mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, não tendo como objetivo a promoção, mesmo para o acesso ao EF. Também constam nesse artigo definições estabelecidas sobre a

carga horária mínima, frequência obrigatória da Pré-escola, devendo ser providenciado documentos que confirmem o desenvolvimento das crianças.

Ficando o art. 31 assim definido:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O art. 32 da referida Lei, trata da duração mínima do Ensino Fundamental, o qual primeiramente estabelecia o atendimento obrigatório e gratuito em escola pública, tendo por base a formação básica do cidadão, com duração de oito anos. Em 2005, com a Lei n. 11.114, a qual estabelece a matrícula aos seis anos no Ensino Fundamental, mantém os oito anos mínimos exigidos na versão anterior. Aqui, percebe-se uma lacuna, uma vez que se antecipa a idade para inserção da criança no 1º ano do EF, mas mantem-se a duração de oito anos para o EF, sendo assim, o Conselho Nacional de Educação, homologou o Parecer 6/2005, vindo acrescentar a ampliação do Ensino Fundamental obrigatório para 9 anos, a partir dos seis anos de idade. Diante disso, fica definido que a matrícula seria ainda aos seis anos de idade, mas o EF passa de oito para nove anos de duração.

A redação do art. 32, então, passa a ter a seguinte redação, “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]”.

As leis acima tratadas também alteram e revogam alguns parágrafos do art. 87 da LDB/96, sendo que a Lei n. 11.274/2006 altera o parágrafo 2º que é revogado pela Lei n. 11.274 de 2006. O parágrafo 3º, inciso I, que havia sido alterado pela Lei n. 11.114/2005, passando a obrigatoriedade da matrícula que era a partir dos sete anos de idade para os seis anos de idade, foi revogado pela Lei n. 12.796/2013, juntamente com as alíneas – a / b / c – do inciso I.

A nova redação do art. 87 da LDB fica conforme:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os

dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 3º O Distrito Federal, cada Estado e Município, e, supletivamente, a União, devem: II – prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 5º Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

Referindo-se ao EF, a LDB/96 previa a duração mínima de oito anos obrigatória e gratuita. Com a Lei n. 11.114/2005, fica estabelecido que o início no primeiro ano do EF seria aos seis anos de idade, mantendo os oito anos mínimos, o que em 2006, com a Lei n. 11.274, mantém-se os seis anos e aumenta de oito para nove anos o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito.

Para Kramer, Nunes e Corsino (2011, p. 71), as mudanças na Lei que organiza o Ensino Fundamental para receber a criança de seis anos de idade, causam questionamentos e dúvidas nas duas etapas da EB, principalmente “[...] no que tange aos espaços e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças[...]”.

Para Craidy e Barbosa (2012) é preciso refletir além desses discursos que se justificam pela melhoria do ensino. Faz-se necessário considerar em que época e condições tais mudanças foram instituídas, se o foco principal foi o processo de ensino. Conforme Medeiros e Lira (2016), tratava-se de um período pré-eleitoral, as decisões estavam voltadas a atender requisitos internacionais, por meio de um discurso político que favorecia a campanha eleitoral. Neste sentido, foi homologada, em 2006, a Lei n. 11.274 que ampliou de oito para nove anos o período de duração do EF, com a proposta da “[...] diminuição do analfabetismo, da repetência e defasagem entre idade cronológica e ano escolar [...], mas uma proposta pouco debatida ou discutida nos âmbitos competentes para tal” (MEDEIROS; LIRA, 2016, p. 168).

Ao incluir a Educação Infantil como primeira etapa da EB e antecipando para seis anos a idade de ingresso dessa criança no EF, isso requer um comprometimento ainda maior de todos os envolvidos, pais, professores, gestores. Criar um elo, uma articulação que favoreça o encontro entre EI e EF, para que essa inserção possa ter uma continuidade no aprendizado pela criança e não rupturas abruptas (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011).

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL ENCONTROS OU DESENCONTROS

A ampliação de oito para nove anos do EF, bem como a inserção da criança de seis anos de idade no 1º ano do EF, como visto, resulta de alterações recentes na legislação. Diante disso, destaca-se a necessidade de direcionar o olhar às práticas pedagógicas pensadas para essas crianças, considerando a especificidade dessa faixa etária.

Conforme Perez (2011, p. 37),

[...] o grande desafio é consolidar o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental para além de mudanças estruturais e estatísticas de elevação do atendimento da Educação Básica, em favorecimento da qualidade da educação, como direito de todas as crianças. Nessa perspectiva, o próprio documento do MEC, no tocante ao processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, ressalta o sucesso dessa política a partir do conhecimento e do respeito às características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas dos educandos.

A esse respeito, em concordância com a inclusão da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, os documentos oficiais orientam que:

[...] o ingresso dessas crianças no ensino fundamental não pode constituir uma medida meramente administrativa. É preciso atenção ao processo de desenvolvimento e aprendizagem delas, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas (BRASIL, 2007, p.7).

Amaral (2009, p.49) defende que dessa forma,

[...] ao entrar na escola de ensino fundamental, as crianças não precisam abandonar a infância, a espontaneidade, a brincadeira, em nome de um trabalho escolar histórica e culturalmente designado como “sério”, pautado no entendimento de que para ser sério, para ter qualidade é preciso ser sisudo.

Os Referencias Curriculares para a Educação Infantil (1998) apontam que a passagem de uma etapa é um momento importante para a criança, e isso pode gerar na criança ansiedades e inseguranças. Assim, o “[...] professor de educação infantil deve considerar esse fato desde o início do ano, estando disponível e atento para as questões e atitudes que as crianças possam manifestar” (BRASIL, 1998a, p. 84).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na versão homologada em 2017, estabelece que a “[...] transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas [...]” (BRASIL, 2017, p. 45). Faz-se necessário, conforme a BNCC, oportunizar um processo de continuidade na

aprendizagem e adaptação tanto das crianças como também das professoras, a fim de se pensar as práticas pedagógicas, com base no que as crianças já sabem e são capazes de fazer, objetivando continuidade e novos conhecimentos no percurso educativo.

A importância do planejamento institucional referente à transição foi enfatizada no texto da segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016), conforme destacado a seguir:

[...] **é fundamental que as instituições planejem situações de transição**, tendo em vista sua importância pedagógica para a vida das crianças. Esse planejamento passa pela troca de informações entre responsáveis, professores/as da Educação Infantil e professores/as do Ensino Fundamental. Ações como conversas entre professores/as das diferentes escolas, visitas, troca de materiais, conversas esclarecedoras sobre diferenças e semelhanças da EI e EF são importantes para facilitar a inserção das crianças na nova escola (BRASIL, 2016, p. 83, grifos nossos).

O Parecer CNE/CEB 20/2009, sobre a transição da EI para o EF, se refere, à necessidade de serem constantemente considerados os momentos experimentados pelas crianças na passagem de uma etapa para outra. Sendo assim, esse documento orienta a maneira como as instituições de EI devem agir, planejar e acolher, a criança e a família, “[...] considerando a necessária adaptação das crianças e seus responsáveis às práticas e relacionamentos que têm lugar naquele espaço [...]”, valorizando a observação das crianças, mediando as relações estabelecidas entre elas e entre elas e os adultos, para que possam ser organizadas as “[...] mudanças de turmas pelas crianças e acompanhar seu processo de vivência e desenvolvimento no interior da instituição”. Almejando dar continuidade ao processo de aprendizagem das crianças, as professoras devem “[...] planejar o trabalho pedagógico reunindo as equipes da creche e da Pré-escola, acompanhado de relatórios descritivos das turmas e das crianças, suas vivências, conquistas e planos [...]”, prevendo uma articulação entre as professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, “[...] conhecer os processos de aprendizagem vivenciados na Educação Infantil, em especial na Pré-escola e as condições em que eles se deram, independentemente dessa transição” (BRASIL, 2009a).

Evidencia-se ainda na BNCC que “[...] é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2017, p. 45).

Considerar os espaços e tempos pensados para as crianças é outro elemento importante, sendo que esses devem ser preparados de maneira a atender as especificidades das mesmas. A Resolução CNE/CEB n. 5 de 17 de dezembro de 2009, orienta que as instituições de Educação

Infantil necessitam elaborar e desenvolver meios que permitam a orientação e acompanhamento do trabalho pedagógico com as crianças.

Diante do exposto, a avaliação do desenvolvimento das crianças, deve possibilitar um direcionamento crítico das professoras para as ações das crianças, sendo imprescindível o exercício de registrar o que foi realizado pelas crianças, criar estratégias adequadas às crianças nos momentos de transição. Isso possibilita que a família conheça o trabalho que é desenvolvido com as crianças na Educação Infantil.

A Educação Infantil não deve tomar para si a tarefa de alfabetizar a criança. Quanto a isso a Resolução CNE/CEB n. 5/2009, acima já mencionada é muito clara no art. 11:

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2009b, p. 23).

Para Dias e Campos (2015, p. 638), “A passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental se caracteriza pela força cultural do mundo letrado na sociedade”. Assim, as crianças possuem um significado para essa mudança, conforme essas autoras, “[...] ir para a escola de ensino fundamental significa, para as crianças da educação infantil, mais do que estar crescendo, [...] significa fazer parte do mundo letrado” (DIAS; CAMPOS, 2015, p. 639).

Nesta perspectiva, as professoras necessitam estar atentas às aprendizagens que as crianças trazem da EI, criar uma rotina que favoreça o processo de transição, incluindo uma reorganização dos espaços e tempos na escola:

Uma questão essencial é a organização da escola que inclui as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para recebê-las, ela necessita reorganizar a sua estrutura, as formas de gestão, os ambientes, os espaços, os tempos, os materiais, os conteúdos, as metodologias, os objetivos, o planejamento e a avaliação, de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso e propício à aprendizagem [...] (BRASIL, 2006 p. 22).

Sobre a transição, a Resolução CNE/CEB n. 7/2010 menciona diferentes formas de articulação dentro de uma mesma instituição ou entre diferentes instituições:

Mais concretamente, há de se prever que a transição entre Pré-Escola e Ensino Fundamental pode se dar no interior de uma mesma instituição, requerendo formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial entre os docentes de ambos os segmentos que assegurem às crianças a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento. Quando a transição se dá entre instituições diferentes, essa articulação deve ser especialmente cuidadosa, garantida por instrumentos de registro – portfólios, relatórios que permitam, aos docentes do Ensino

Fundamental de uma outra escola, conhecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem vivenciados pela criança na Educação Infantil da escola anterior (BRASIL, 2010b, p. 15).

A importância de serem adotados procedimentos que visem uma articulação entre a EI e o EF, estão destacados na Resolução n. 4/2010:

§ 2º A transição entre as etapas da Educação Básica e suas fases requer formas de articulação das dimensões orgânica e sequencial que assegurem aos educandos, sem tensões e rupturas, a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Art. 19. Cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais, fundamentando-se na inseparabilidade dos conceitos referenciais: cuidar e educar, pois esta é uma concepção norteadora do projeto político-pedagógico elaborado e executado pela comunidade educacional.

Art. 20. O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, sócio emocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar (BRASIL, 2010a, p. 69).

Com base em Fernandes (2014), compreende-se a relevância de se pensar estratégias pedagógicas para a transição, pois, segundo a autora, “A transição entre as duas etapas da Educação Básica se torna relevante ao considerarmos que é um momento crucial na vida das crianças e possui implicações na forma como as crianças irão viver o seu processo de escolarização” (p. 68).

Pensando na transição entre a última etapa da Educação Infantil e a primeira etapa do Ensino Fundamental, em concordância com as orientações dos RCNEI tem-se que:

[...] é prioridade que instituições de educação infantil e ensino fundamental incluam no currículo estratégias de transição entre as duas etapas da educação básica que contribuam para assegurar que na educação infantil se produzam nas crianças o desejo de aprender, a confiança nas próprias possibilidades de se desenvolver de modo saudável, prazeroso, competente e que, no ensino fundamental, crianças e adultos (professores e gestores) leiam e escrevam. Ambas as etapas e estratégias de transição devem favorecer a aquisição/construção de conhecimento e a criação e imaginação de crianças e adultos (KRAMER, 2011 p. 80).

Durante os anos que frequentam os espaços da EI, a qual compreende a idade de zero aos cinco anos, a criança precisa ter priorizado nesse espaço o brincar. Com ambiente especificamente lúdico, as professoras da EI necessitam propiciar às crianças um aprendizado através das brincadeiras, momentos esses nos quais a criança vai se apropriando e construindo conceitos, tendo como suporte as brincadeiras livres.

Para Motta (2013, p. 70), o “[...] ser humano se constitui na relação que estabelece com o outro [...]”. Segundo a autora, a criança, ao estabelecer contatos com seus pares e com adultos, colaboram, sugestionam, e modificam a realidade na qual estão inseridas e devem ser percebidas como sujeitos ativos, capazes de reinventar, recompor o mundo, sendo assim, uma das funções do adulto mediar as ações das crianças.

Defende-se que essa etapa da transição ocorra durante o último período do Pré-escolar e que tenha continuidade ao ingressarem no 1º ano do EF. Que o aprendizado esteja pautado no brincar e, a partir das interações com seus pares e com as professoras, esse processo vá se sistematizando. Destaca-se que, por estarem com seis anos no EF, isso não caracteriza automaticamente as crianças como alunos, ao contrário, suas particularidades devem se manter ao ingressar no primeiro ano. Neste momento, em contato mais próximo do mundo da escrita e da leitura, as crianças podem, gradativamente, desenvolver sua aprendizagem durante o EF.

Marcondes (2012), em sua tese de doutorado, relata o desencontro de uma etapa para outra. Percebe, durante sua pesquisa, a diminuição do tempo de brincar e o quase desaparecimento do lúdico, sendo enfatizadas as atividades de alfabetização. Isso vai de encontro ao que é estabelecido pelas leis que visam garantir o direito do brincar às crianças. Fullgraf (2001) aponta que quando existe a necessidade de se afirmar um direito em uma lei ou estatuto, é possível que ele esteja sendo violado ou negado. Assim, o direito do brincar dentro das instituições escolares, é percebido como momento ocioso, isso devido a suposta necessidade de se antecipar a escolarização.

As autoras Neves, Gouvêa e Castanheira (2011, p. 138), consideram que,

Ao inserir-se no ensino fundamental, [...] as crianças depararam-se com um hiato entre as experiências desenvolvidas na educação infantil e as práticas educativas da nova escola [...] o brincar foi situado em segundo plano. Argumentamos que a falta de diálogo presente na organização do sistema educacional brasileiro em relação aos dois primeiros níveis da educação básica se refletiu no processo de desencontros vivenciados pelas crianças pesquisadas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. [...].

Castodi (2011, p. 189), nesse sentido, defende ser “[...] necessário estabelecer um maior diálogo entre a Pré-escola e a escola, para que essas possam pensar formas de que estes processos de transição não se mostrem como uma ruptura tão marcante na vida das crianças pequenas”.

As professoras, nesse contexto, necessitam de adaptações em sua rotina ao acolher a criança, considerando o conhecimento prévio e as atividades vivenciadas na EI, amenizando a ruptura quando ingressam no EF. Ter uma rotina diária adotada pela professora possibilita a

praticidade do seu planejamento, permite à criança uma orientação em relação ao tempo-espaço, além de possibilitar à professora organizar-se e oferecer o tempo necessário para que as crianças aprendam. De acordo com Matos (2015, p. 11043), “Um espaço escolar sem estrutura, sem organização e que não acolhe o aluno não possibilitará desenvolvimento e aprendizagem de qualidade para as crianças”.

Sobre a relevância na organização da rotina pela professora, o RCNEI discorre que a rotina “[...] representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças [...]” (BRASIL, 1998, p. 54).

Referindo-se à organização dessa rotina, esse documento orienta que a mesma deve envolver os “[...] cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas” (BRASIL, 1998, p. 54).

Ao ponderar sobre as duas etapas da EB, referindo-se à articulação entre EI e EF, Kramer (2006, p. 809-810) defende que:

A educação, uma prática social, inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura.

Essa mesma autora apresenta suas considerações sobre a relação entre EI e EF, discorrendo que:

Na educação infantil e no ensino fundamental, o objetivo é atuar com liberdade para assegurar a apropriação e a construção do conhecimento por todos. Na educação, o objetivo é garantir o acesso, de todos que assim o desejarem, a vagas em creches e pré-escolas, assegurando o direito de brincar, criar, aprender. Nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais (KRAMER, 2006, p. 810).

Para contemplar o que é proposto na legislação, ou seja, dar continuidade no processo de aprendizado das crianças, Rabinovich afirma que,

[...] o contato entre os professores da educação Infantil e do Ensino Fundamental é importante para a melhoria das propostas pedagógicas com as crianças pequenas, a reestruturação dos espaços e dos materiais e para forma de acolhimento e afeto no 1º ano do ensino Fundamental (RABINOVICH, 2012, p. 333).

Em concordância com Rabinovich (2012), Castodi (2001, p. 176) compreende como sendo “[...] fundamental uma maior integração entre a Pré-escola e a escola também no sentido de contribuir para que crianças [realizem] essa transição sem tantos receios”.

Nesse sentido, para Castodi (2001, p. 143) é importante pensar a “[...] organização e a distribuição dos tempos e espaços institucionais [...]” para que esses não reflitam “[...] o poder desempenhado pelo adulto sobre as crianças”.

Conforme postulado por Fernandes (2014, p.70), “Pensar a transição diz respeito ainda às ações pedagógicas e aos princípios de cada etapa, visto que esta não é um processo a ser naturalizado e, tampouco, pode ser entendida, apenas, de forma sequencial”. Essas duas etapas da Educação Básica, possuem especificidades, identidades próprias, no entanto, isso não significa que uma está subordinada à outra ou distante uma etapa da outra (FERNANDES, 2014). “[...] deve-se entendê-las, mesmo diante de suas diferenças, como continuidade” (FERNANDES, 2014, p. 70).

Diante disso, a passagem da criança da Pré-escola para o EF, não deve se apresentar como uma ruptura com o que vivenciou na etapa anterior, ao contrário, deve prever formas para que o processo ocorra de maneira contínua, assim as crianças vão gradativamente elaborando os conhecimentos sobre a língua escrita (BRASIL, 2004).

Considerando os sujeitos da pesquisa, foi necessário que tivéssemos um olhar atento para as manifestações das crianças sobre esses tempos e espaços divididos entre o brincar e as rotinas que buscam primeiramente contemplar o currículo, dentro das instituições de ensino.

A posição aqui assumida não é de quem busca criticar a postura das professoras, mas de quem defende que as crianças tenham condições de viver o tempo da escola de modo significativo e não apenas como um tempo que simplesmente transcorre, ocupando um espaço de suas vidas. As crianças, portanto, devem sentir e viver esse tempo, construindo um sentido de infância. As professoras serão as orientadoras para que essas crianças aprendam a decidir sobre como usar seu próprio tempo (BARBOSA, 2013).

Mendes (2016) discorre sobre essas crianças que atualmente frequentam os espaços das escolas, e que já não mais se enquadram nos espaços e tempos de uma escola tradicional, encontrando, muitas vezes, maneiras de descaracterizar essa ordem, criando momentos para brincadeiras entre as atividades.

Nesta perspectiva, a pesquisa realizada indaga se o período de transição entre a EI e o EF tem ocorrido por meio de uma articulação pedagógica perceptível no cotidiano das escolas. Busca analisar no cotidiano dessas instituições como ocorre o período de transição da EI para o EF. Tem como aporte teórico a legislação, documentos oficiais e a literatura correlata. Assim,

buscou-se descrever as situações observadas do cotidiano escolar, relacionadas ao período de transição da EI para o EF.

Os conceitos elencados para as análises buscam evidenciar situações do cotidiano relacionadas às rotinas escolares, à organização dos tempos e espaços, bem como quais as percepções dos sujeitos da pesquisa sobre a transição da EI para o EF.

3.3 ROTINAS ESCOLARES

A rotina presente nas práticas das professoras que trabalham com as crianças. Para Mantagute (2008) pode ser compreendida como uma categoria pedagógica no espaço escolar que auxilia no trabalho das professoras.

Barbosa (2000, p. 43) percebe que as rotinas

[...] podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. A rotina é uma racionalização ou uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano.

Desta forma, propõe-se que as atividades propostas estejam adequadas à realidade das crianças, bem como com o tempo destinado para a realização das atividades. Necessitam que o professor tenha uma consciência crítica, que compreenda a importância da rotina visando o cumprimento do que foi proposto (BARBOSA, 2000).

Ao se pensar a rotina, deve-se considerar as necessidades das crianças, e compreendê-la como uma categoria pedagógica, “[...] que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou Pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas” (BARBOSA, 2006, p. 201).

O RCNEI reafirma a necessidade de o professor planejar suas práticas pedagógicas tendo em vista a idade das crianças, os objetivos das atividades, os conteúdos propostos, considerando inclusive o tempo e espaço disponível para a realização das atividades (BRASIL, 1998a, v.1).

No entanto, fazer-se valer de uma rotina para organização espaço-tempo nas práticas pedagógicas, não significa dizer que essa rotina deva ser rígida, não flexível, ao contrário, o pensamento acerca da rotina vai na contramão dessa rigidez.

Todavia, algumas vezes, as rotinas são pensadas com o pressuposto de auxiliar as professoras, desempenhando, além dos papéis já mencionados, o da disciplina, ou seja, direcionar e delimitar o tempo e espaço, tendo como propósito o poder disciplinar que visa formar nas crianças um corpo dócil. Para Foucault (2000), existem várias técnicas de poder disciplinar e a utilização dessas técnicas pelas instituições escolares demanda da forma como essas se constituem.

Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes ínfimas, mas que têm sua importância: porque definem certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder (FOUCAULT, 2000, p. 120).

Há de se considerar que:

Ao transitar da EI para o EF, a criança possui conhecimentos, competências e habilidades que devem ser consideradas e ampliadas ao longo do percurso escolar ao invés de negadas. Um exemplo muito comum ocorre em salas de 1º ano, quando atividades ligadas à expressão artística, à brincadeira e ao cuidado com o corpo são negligenciadas em detrimento das atividades de leitura e de escrita (LIMA, 2013, p. 30).

Nesse sentido, as instituições de educação, tanto da EI quanto da EF necessitam criar condições para que as crianças possam participar da cultura escolar, pensando nas produções coletivas, na participação das crianças na elaboração das propostas de rotinas, assim, as crianças poderão desenvolver-se igualmente em suas culturas de pares e no mundo adulto em que estão inseridas.

3.4 CULTURA E CULTURA ESCOLAR

Dada a importância em ser compreendido como acontecem as interações entre cultura, cultura escolar e cultura infantil dentro dos espaços das instituições escolares, busca-se apresentar algumas relações entre essas dimensões.

A cultura conforme Brandão (2002, p. 22) é, “Tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e recriamos como os objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que, em uma outra, chamamos de: cultura”.

Nesse sentido, compreende-se que a escola produz e reproduz a cultura, e que essa possui relações com a cultura local bem como a cultura dos sujeitos que nela habitam. Assim, ao “[...] problematizar elementos da cultura infantil em interação com a cultura escolar há

possibilidades de compreender as crianças em seus processos educativos” (BELTER; WESCHENFELDER, 2012, p. 5).

A cultura escolar, conforme Silva (2006, p. 204) “[...] perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares”. Nesse sentido, a “[...] cultura escolar não é só um conceito teórico, mas tem também implicações práticas” (POL; HLOUŠKOVÁ; NOVOTNÝ; ZOUNEK, 2007, p. 64).

Barbosa (2007, p.1072) se referindo a cultura escolar, afirma que quanto menos massificada for essa cultura, mais possibilidades de interlocução entre as diferentes culturas.

Quanto menos massificada for a cultura escolar – seja a dos professores ou aquela dos conhecimentos que eles transmitem –, certamente maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, e também a competência para contribuir na produção de novas culturas, ou quem sabe de contraculturas, tendo assim uma maior possibilidade de propiciar condições de efetiva aprendizagem nas crianças.

Para Silva (2006, p. 204)

Os indivíduos e suas práticas são basilares para o entendimento da cultura escolar, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento de sua carreira acadêmica. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura.

Nesse sentido, “São as situações sociais, portanto, que vão conduzir o curso de transformações pelas quais todo sujeito passa e a entrada das crianças na escola constitui-se numa situação social de especial relevância” (MARTINATI; ROCHA, 2015, p.311).

Não podem ser negadas as diversidades culturais existentes, como também não seria correto tê-las como estáticas, uma vez que, conforme proposto por Barbosa, as culturas “[...] também estão em permanente movimento, interinfluência e reconstrução. As culturas infantis de hoje não são iguais às culturas infantis de ontem, elas se manifestam e se estruturam num outro tempo e espaço, com outro formato e conteúdo” (BARBOSA, 2007, p. 1077).

Diante disso, cultura infantil e cultura escolar não se caracterizam uma como superior a outra, mas, como culturas que se entrecruzam e que precisam estabelecer uma relação de respeito uma para com a outra.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA ETNOGRAFIA

As categorias surgiram a partir do cruzamento dos dados empíricos com o aporte conceitual de autores que pesquisam a infância e essa leitura possibilitou compreender como ocorre o período de transição da EI para o EF. A análise dos dados coletados permitiu evidenciar como se constitui o processo de transição da EI para o EF. A rotina é compreendida como estratégia pedagógica que auxilia na organização do cotidiano escolar possibilitando às professoras e às crianças explorarem o tempo e espaço.

Nesta perspectiva, a análise das observações vivenciadas nas duas etapas da pesquisa, foram agrupadas e são apresentadas em dois momentos: 1) Práticas identificadas pela pesquisadora como transição. 2) Práticas identificadas pelos sujeitos da pesquisa como transição.

4.1 PRÁTICAS IDENTIFICADAS PELA PESQUISADORA COMO TRANSIÇÃO

No que diz respeito às práticas identificadas pela pesquisadora como transição, essas compreendem as rotinas observadas pela pesquisadora e identificadas como práticas relacionadas à transição da EI para o EF. Durante as observações, as atividades de alfabetização foram percebidas como práticas comuns no cotidiano das instituições, uma vez que as professoras entendem essas como algo que faz parte das atividades a serem desenvolvidas pelas crianças. Desconsiderando, em alguns momentos, a importância do brincar, da interação e da socialização que as brincadeiras livres proporcionam às crianças, são enfatizados, como observado, certas rotinas de leitura e rotinas de escrita.

4.1.1 Rotinas de leituras

Por meio da pesquisa empírica, com os registros no caderno de campo sobre as duas turmas observadas, percebeu-se que as leituras de histórias, de pequenos textos, se faziam presentes na rotina. A seguir destacam-se alguns excertos das observações registradas no diário de campo referindo-se à prática da leitura para as crianças:

Penélope anuncia às crianças: – Agora vou contar uma história para vocês [...] na verdade vou ler a história – diz a professora, mas antes de iniciar a leitura, ela é interrompida pela auxiliar de cozinha que traz a bandeja com o lanche.

Penélope, então, serve o lanche, deixando a leitura da história para depois. As crianças demoram bastante para lancharem [não existe um tempo exato para a hora do lanche] e, ao terminarem, já é hora de saírem para o recreio. Ao retornarem Penélope retoma a leitura, mas as crianças parecem não muito animadas.

[...]

Então, a professora adverte:

– Amanhã [...], quem não ficar quieto agora para ouvir a história, não vai ter recreio.

Ela lê o título da história: “O mundo inteiro” e Ladybug pergunta:

– Não foi Ana Maria Machado? Referindo-se à autora da história.

– Não, essa foi Liz Gatton! Responde Penélope.

– Hummmm! Fazem algumas das crianças.

Professora Penélope não consegue seguir com a leitura da história, porque as crianças não param para escutá-la. [...]

A professora cruza os braços e fala:

– Vocês não merecem que eu leia para vocês. Guarda o livro sem acabar de ler a história (Diário de campo, 06/11/2018).

O excerto acima é um recorte do diário de campo, das observações realizadas na Pré-escola. Percebe-se, com base nas observações, que a professora Penélope encontrou dificuldades para realizar a leitura para as crianças. Havia uma expectativa por parte da professora de que as crianças se interessassem pela atividade. Nesse sentido, Penélope lança mão de algumas estratégias, na busca por conseguir realizar as leituras, conforme pode ser percebido no excerto abaixo:

Penélope avisa as crianças:

– Eu não vou para o recreio amanhã [...]. Mas vocês também não irão.

– Hoje vocês “tão que tão”!

– Penélope anuncia à turma que enquanto ela não acabar de ler a história, eles não irão para casa (Diário de campo, 06/11/2018).

Verifica-se que, apesar de Penélope haver dito que não sairiam sem que ela terminasse a leitura da história, isso não aconteceu, pois, as crianças saíram no horário normal, mesmo sem a professora ter terminado a leitura.

Além disso, percebe-se que a prática da leitura para as crianças não era uma prática nova. A professora tinha em sua rotina o hábito de ler para as crianças, e conforme observado, falar sobre os autores dos textos que costumava ler. Isso porque, bastava Penélope mostrar a capa do livro para que as crianças a relacionassem com autores, conforme excerto abaixo:

Ladybug:

– Não foi Ana Maria Machado? – referindo-se à autora da história (Diário de campo, 06/11/2018).

As crianças demonstram possuírem um entendimento, relacionando os textos com autores. A professora, com sua didática de leitura, na qual lia, mostrava a capa e falava sobre quem escreveu o texto, estava ensinando às crianças a prática da leitura e a importância de prestar atenção em quem realiza a leitura.

Na turma de 1º EF, Helena também possuía em sua rotina o momento de leitura para as crianças. No entanto, percebe-se que a forma de organização era um pouco diferente da utilizada pela professora da Pré-escola:

A professora Helena escolhe o ajudante do dia. Desta vez o escolhido foi Sonic. A escolha foi feita pela professora seguindo a ordem da chamada.

[...]

Helena solicita que Sonic vá até a caixa de livros e escolha um para ser lido por ela. O livro escolhido é: “Lé com Cré”, de José Paulo Paes. Helena lê o título da história e, em seguida, informa o nome do autor.

[...]

A professora lê a primeira página e mostra a capa do livro para as crianças. Dá continuidade à leitura, mas somente Agatha, Ladybug e Pepa prestam atenção, os demais estão conversando entre si [...]. Então, a professora pergunta se eles já ouviram falar do Frankenstein. Alguns respondem que sim.

Ladybug diz:

– Eu vi um desenho que tinha um cachorro que se chamava Frankenstein.

Helena pergunta:

– E como era esse desenho?

– Era um cachorro que procurava um homem... que era o dono dele.

Helena explica às crianças que esse Frankenstein do desenho nada tem a ver com a história que ela está lendo.

Ela continua. Pergunta para a turma se eles acham que Frankenstein tem sobrenome...

SonicI responde:

– Todos têm sobrenome (Diário de campo, 18/02/2019).

Diante dos excertos acima, percebe-se que ambas as professoras têm, em suas rotinas, a prática da leitura para as crianças. Entretanto, a professora da Pré-escola trazia a leitura já escolhida por ela de acordo com o que iria trabalhar no dia, enquanto que a professora Helena do 1º EF, possibilitava às crianças que escolhessem, a partir da caixa de livros, aqueles que desejavam. Destaca-se a importância de valorizar o hábito da leitura no ambiente escolar. Todavia, cada professora trabalhava de uma maneira.

Para Barbosa (2000, p. 45) “As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos”. Nesse sentido, as rotinas, quando abertas à intervenção do inesperado, do sonho, são, conforme a autora acima, um “tempo e espaço tanto de tradição como de inovação” (p. 45).

Existem diferentes possibilidades de leitura para as crianças, essa prática, entretanto, não precisa envolver histórias narradas em livros. O exercício da diversificação das práticas de leitura possibilita às professoras um planejamento adequado aos diferentes momentos.

Em outra situação observada, numa tarde de sol, a professora da Pré-escola chegou à sala, cumprimentou as crianças, estabelecendo com elas um diálogo referente ao dia anterior. Perguntou se sentiram sua falta, pois não viera no dia anterior. Após algum tempo de conversa, Penélope solicitou às crianças que sentassem em círculo no chão da sala, próximo à porta. O

espaço era pequeno para a quantidade de crianças. As carteiras permaneceram organizadas da maneira habitual. De acordo com o relato abaixo, percebeu-se que se tratava da organização de uma roda de conversa. Enquanto as crianças se organizaram, na tentativa de se acomodarem, uma delas, que ainda não havia sentado, olhou para os colegas já sentados no chão e falou:

SonicI – Isso não parece um círculo, parece retângulo!

Penélope dá continuidade ao que está falando, sem comentar a fala de SonicI.

Penélope:

– Vocês conhecem Halloween?

Algumas crianças respondem que é bruxaria, e começam a falar todas juntas, em tom alto, quase não é possível identificar as falas.

Huck:

– Sabe que Harry Potter também é bruxa? Ele tem varinha.

Bela:

– As bruxas comem cocô de unicórnio!

Ladybug:

– Eu e minha vó vamos fazer bolo de bruxa.

Agatha:

– A Bruxa come cocô de cavalo!

Relâmpago McQueen:

– Sabia que o vampiro come sangue?

[...]

Penélope:

– Agora todos já falaram, agora é minha vez.

Eles se acalmam e ela continua:

– É o dia dos mortos, por isso eles se vestem de monstros e saem nas ruas pedindo doces ou travessuras. Isso nos Estados Unidos, aqui no Brasil, nós não temos esse costume, já temos nossas lendas.

Então, algumas crianças respondem juntas:

– Do saci! – referindo-se à lenda brasileira.

Penélope prossegue a conversa sobre Halloween e não comenta nada sobre as lendas brasileiras.

Penélope:

– A professora não vai fazer aqui na sala [a festa], mas se alguém falar para vocês, vocês saberão o que é Halloween. O dia é hoje, mas nós não vamos fazer festa.

Os comentários acima, das crianças, são feitos ao mesmo tempo. As crianças não esperam o colega falar, conforme a professora havia orientado. Paralelamente, observa-se que três crianças não atendem à solicitação de Penélope para participarem da conversa e ficam escorregando pela sala, virando cambalhotas. Buscando fazer com que as crianças que estavam sentadas a escutassem, a professora tenta acalmá-las e fala em tom mais alto. Ela chama várias vezes as três crianças que correm pela sala para juntar-se às outras. Sentada na roda com as crianças, Penélope chama mais uma vez:

– Um... dois...três... venham, sentem aqui!

As crianças continuam a escorregar pelo chão da sala durante todo o tempo em que a professora e os colegas estão ali sentados.

A professora olha para as crianças que estão sentadas junto a ela e fala:

– Como eu vou falar se vocês não deixam?

Então, ela fala sobre as lendas... e vai dando sequência à sua explicação, mas a maioria das crianças não para. Mais uma vez, Penélope solicita às crianças que escutem.

Bela começa a levantar, então, a professora interrompe a explicação para chamar a atenção e pedir que Bela se acalme, e que as crianças que ainda estão escorregando pela sala parem (Diário de campo, 31/10/2018).

Após várias tentativas, Penélope toma a decisão de parar com a conversa e solicita a todos para que sentem em seus lugares. Evidencia-se com isso, que as crianças tinham um lugar pré-definido.

Penélope:

– Agora todos sentem em seus lugares, não vamos fazer. – se referindo a festa de Halloween, mas faremos um trabalho (Diário de campo, 31/10/2018).

Mesmo a professora explicando às crianças que não iriam comemorar o Halloween na sala, ela preparou a atividade seguinte diretamente relacionada ao tema. Então, de acordo com a rotina, a professora definiu os dois ajudantes do dia, solicitando-lhes que a auxiliassem na entrega do material para realização da atividade. Cada criança recebeu um pratinho descartável, lápis de cor e uma tira de papel higiênico. A professora, nesse momento, desenhou no quadro de giz um círculo e, dentro dele, dois olhos e uma boca, semelhante à figura do “pânico”. As crianças foram orientadas a desenhar no pratinho seguindo o modelo do quadro e depois colarem as tiras de papel higiênico, caracterizando um fantasma.

Nos dois excertos acima, percebe-se a tentativa de fuga, pelas crianças, quanto ao disciplinamento e controle de corpos, uma vez que ao serem orientadas a sentar em círculo para ouvirem o que a Penélope tinha para falar, preferem ficar escorregando pela sala. Há uma subversão à ordem no que se refere à rotina, à organização dos tempos e espaços.

Por meio das observações percebeu-se que as relações de troca são uma constante no ambiente da instituição, não sendo uma prática apenas da professora. No excerto abaixo, datado de 05 de novembro de 2018, pode-se perceber como essas relações ocorrem:

A diretora Rosa chega na sala e fala com as crianças:

– Se vocês ficarem bem quietos, mas bem quietos mesmo, eu vou trazer uma surpresa. Estou escutando um barulho..., silêncio! tem alguém falando..., não vou trazer a surpresa aqui! Vou contar até três! Se tiver bem quieto eu trago (Diário de campo, 05/11/2018).

Nesse momento percebeu-se que as crianças estavam quietas, os olhos brilhavam, olhavam para a porta tentando ver se conseguiriam enxergar a surpresa. A diretora continuou insistindo para que permanecessem em silêncio.

Para Dresch (2015, p. 74),

As instituições de sequestro agem como mecanismos de controle e transformação. Estes mecanismos transformam o tempo, o corpo, a vida em força produtiva. Isto corresponde às novas formas de controle na sociedade moderna, a partir do início do século XIX. O controle espacial dos indivíduos é substituído pelo controle do tempo.

[...] A rede institucional de sequestro atua em diversos níveis sobre o corpo dos indivíduos e está vinculada às diversas formas de reclusão.

No excerto a seguir observa-se a atuação da rede de sequestro atuando diretamente sobre os sujeitos.

Rosa:

– Tem que ficar assim... em silêncio!

Uma das crianças pediu para ir ao banheiro, talvez na tentativa de poder olhar além da porta, que estava fechada, no entanto, a diretora adverte:

Rosa:

– Quietos! Se não irão ficar sem surpresa.

Pede silêncio [...].

Rosa:

– Tem alguém falando [...]

A porta da sala abre, e uma mulher que as crianças não conhecem entra na sala:

– Boa tarde! – E as crianças respondem em coro:

– BOA TARDE!

[...]

A “surpresa” seria a entrega de brinquedos para as crianças, uma iniciativa externa à escola. No entanto, o total silêncio das crianças parece ser a condição para que ganhem os brinquedos (Diário de campo, 05/11/2018).

A professora desejava falar sobre as vogais, no entanto algumas das crianças não demonstraram interesse pelo assunto e exploravam os espaços da sala, contrariando o que havia sido proposto pela professora Penélope.

Durante as observações, percebeu-se a necessidade de buscar no planejamento da professora subsídios para a compreensão da prática da mesma. Considera-se esse material uma fonte importante para a pesquisa, pois, nele pressupunha-se que estariam os registros de como foram encaminhadas as atividades realizadas até então.

Intencionando o acesso a essas informações, foi perguntado à Penélope sobre os registros dos planejamentos das aulas, a mesma informou que o CEIM possuía uma rotina de planejamento quinzenal. Verificou-se, então, a possibilidade de se consultar seu planejamento. A professora prontamente disponibilizou o material para consulta, no entanto, fez uma observação:

– Posso te emprestar sim, sem problema. Mas, ele está desatualizado, a pessoa que pega para olhar demorou para devolver, e agora [...] acho que nem vou mais fazer. Já está no fim agora, [referindo-se ao fim do ano letivo]. Ao consultar o referido material, constatou-se que, a data do último planejamento era referente a 22 de outubro a 01 de novembro de 2018 (Diário de Campo, 19/11/2018).

Para Valéria Silva Ferreira (2008, p. 11548), a EI é o melhor espaço da escola, necessitando ser planejado como um todo, “[...] é um espaço intencionalmente preparado para

crianças viverem oportunidades de aprendizagem múltiplas e de diversos conteúdos, organizados de forma diferente da sistematização do ensino fundamental”.

O planejamento envolve não somente as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, mas um pensar responsável dessas práticas, “[...] isto é, com esses seres humanos que, na linguagem de todos, têm que tomar a palavra, sua própria palavra” (LARROSA, 2001, p.293).

Dando continuidade às análises, com base nas observações, em uma das tardes, nas quais a pesquisadora realizou as observações, foi possível perceber que:

Enquanto a professora inicia a leitura da “História das vogais” as crianças começam a cantar a música das vogais. Umas batem na mesa, e a professora pede calma para a turma. Intencionando acalmar as crianças, mostra a atividade na folha sulfite, tenta explicar a atividade, mas as crianças não prestam muita atenção. Diante disso, Penélope cruza os braços, olha para Superman, uma das crianças que está batucando na mesa e diz:

– Se você não se comportar vou te levar para a diretoria [...] aí você sabe o que vai acontecer, né?
– Sim... – responde Sonic1. – Vai ligar para o Conselho Tutelar [...] – e complementa... – Vai ligar para a Polícia (Diário de campo, 7/11/2018).

A rotina deve ser organizada e pensada com base no planejamento, uma vez que esse auxilia professores e alunos a se organizarem no tempo e no espaço das aulas/atividades a serem desenvolvidas.

Pode-se afirmar, com base no relato descrito acima, que a maneira das crianças da Pré-escola se manifestarem, correndo, pulando, batucando dentro do ambiente da sala de aula, é também uma forma de aprenderem. “Criança é movimento! E é assim que ela aprende e apreende como as coisas são e como funcionam [...]” (ALMEIDA; JULIASZ, 2014, p.25). Entretanto, a opção da professora em manter a atenção das crianças numa atividade específica, sem dispersões, aponta para um trabalho pedagógico focado em educar a atenção do grupo. De certa forma, esta habilidade é requerida com maior frequência quando os alunos estiverem no EF. Portanto, treinar a atenção é uma forma de preparo para a transição entre os níveis de ensino.

Segundo Motta (2013), as lógicas das crianças nunca serão as mesmas do adulto, e para que aconteça o diálogo entre a cultura adulta e a cultura infantil, é necessário que essa fronteira existente seja ultrapassada. Corroborando tal noção, Ferreira (2014) escreve que para acontecer esse entendimento, o adulto necessita estar disposto a inverter a sua posição, abrir mão de sua condição e entendimento de adulto, para “[...] aprender com elas ou delas” (p. 107).

Muitas vezes, organizar uma rotina torna-se para as professoras algo repetitivo, exigindo um repensar, um reavaliar. Para as crianças, é importante que essa rotina faça parte do cotidiano escolar, pois, contribui para o desenvolvimento da autonomia na criança, uma vez que ela passa

a conhecer previamente os próximos passos, dando-lhe mais segurança para agir (BARBOSA; HORN, 2001). Mas, antes de estabelecer uma rotina, a professora precisa conhecer as crianças e as reconhecer como sujeitos históricos capazes de desenvolver vários sentimentos, curiosidades, amizades e sua identidade cultural.

A ideia central é que as atividades planejadas devem contar com a participação ativa das crianças garantindo às mesmas a construção das noções de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações são organizadas e, sobretudo, permitindo ricas e variadas interações sociais (BARBOSA; HORN, 2001, p. 68).

Ao contrário da professora Pré-escola, a professora do 1º EF demonstrava ter uma rotina diária mais fixa.

Chuvinha calma, a temperatura estava mais amena em relação à semana anterior. Na sala de aula havia onze crianças. Professora Helena, como fazia todos os dias, iniciou a aula, cumprimentando a turma e em seguida escolheu uma criança para atualizar o calendário¹², sempre com a participação da turma.

A professora já havia explicado para a turma que seguiria a ordem da chamada para a escolha do ajudante do dia e, assim fez durante todos os dias em que a pesquisadora esteve presente junto à turma. Na sequência, ela fazia o cabeçalho no quadro, que também obedece um padrão, composto pelo nome da cidade, dia do mês, mês e o ano. Ficando assim todos os dias:

NOME DA CIDADE, dia do mês, mês e ano. [Sempre escrito em letra script maiúscula].
AGENDA:
LEITURA: BOI DA CARA PRETA [aqui Helena escrevia o nome da leitura que era realizada no dia].
ATIVIDADE: PORTUGÊS
MATEMÁTICA
JOGO: O QUE É O QUE É? [anotava aqui a atividade lúdica do dia]
TOTAL DE ALUNOS: 11
MENINOS: 6
MENINAS: 5
PROFESSORAS: 2 (Diário de campo, 25/02/2018).

Helena nunca apagava esses dados do quadro de giz (dados acima, em negrito), somente atualizava diariamente. Isso era possível pois no período matutino a sala não era ocupada.

¹² O calendário é confeccionado em material de EVA, fixado ao lado da porta em uma altura de uns 80 centímetros do chão da sala, ele possui umas peças de encaixe que podem ser mudadas de lugar para que seja atualizado, o dia, o mês, o tempo em relação ao clima.

Apagava somente os dados que mudavam: dia, mês, número de crianças presente, e assim, sucessivamente.

A pesquisadora abre aqui um parêntese para relatar que, nos primeiros dias de observação, quando Helena preenchia os dados do cabeçalho, o qual fazia com a ajuda das crianças, ao serem interrogadas quanto ao número de alunos presentes no dia, as mesmas incluíam a pesquisadora como aluna. Em alguns momentos, inclusive, a presença da pesquisadora servia como critério, entre as crianças, para desempate – para ver se havia no dia um número maior de meninas ou de meninos. Mas a professora, desde o início, insistiu com as crianças afirmando que a pesquisadora não era aluna, mas sim, professora.

Conforme Buss-Simão, “[...] havendo um mútuo envolvimento entre o pesquisador e seus sujeitos de pesquisa, **favorece** [...] que aspectos de sua cultura e de seus modos de viver, os quais não são explicitados ou não aparecem à superfície, sejam visualizados e compreendidos” (BUSS-SIMÃO, 2014, p.5, grifo nosso)

O ajudante do dia foi até a caixa de livros e escolheu um para a leitura, a professora anotava o título do livro no quadro e falava para as crianças a respeito do autor e quem ilustrava o livro. A caixa de livros ficava, geralmente, sobre o armário ao lado do quadro. A professora retirava a caixa, colocava sobre uma das carteiras, o ajudante do dia escolhia aleatoriamente um livro para que a professora realizasse a leitura para as crianças. Algumas vezes isso se tornava complicado; a caixa, continha livros variados, alguns possuíam o selo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e eram adequados à idade das crianças, outros não. Havia também alguns livros diferentes, que tratavam de temas diversos, com uma escrita científica, sem gravuras e ilustrações. Quando a criança escolhia esse tipo de livro, Helena fazia a leitura somente do título e falava do assunto de um modo geral.

Num determinado dia, foi escolhido um livro que tinha o meio ambiente como tema. Então, Helena fez a leitura do título para as crianças e falou sobre o meio ambiente. Mas não realizou a leitura do material, falou de uma forma mais ampla, referindo-se à importância da conscientização ambiental. Mostrou a capa do livro para a turma, havia uma imagem representando uma floresta, também falou às crianças e que continha muitas páginas, por isso, não iria ler para elas o livro todo.

Bela olha para a professora e fala:

– Eu acho que ele usa tinta guache ou um pincel, alguma coisa, né? Para escrever o livro e depois trazer para a escola.

Então, a professora explica que esse tipo de livro é feito em uma gráfica, que provavelmente o autor deve escrevê-lo com uma caneta, e depois na gráfica eles colocam essas letrinhas lindas (Diário de campo, 25/02/2018).

Na sequência, Helena queria continuar a falar sobre o assunto do livro, mas as crianças se dispersaram. No excerto abaixo, evidencia-se a tentativa da professora em manter a ordem no espaço da sala de aula, para que a rotina pudesse ser seguida e cumprida conforme planejada. Nesse momento, Helena fez duas tentativas para silenciar as crianças e chamá-las para a realização das atividades:

Algumas crianças estão dispersas, Bela e Ladybug estão debruçadas sobre as mesinhas. Então, a professora Helena faz a observação:

- Parabéns às duas – referindo-se a Bela e Ladybug que estão bem quietinhas para ouvirem a leitura
- no momento da leitura tem que ficar quieto, sabiam que vocês vão fazer provinha?
- Não... não... não... algumas crianças murmuram – dão a entender que sabem que provinha não é coisa muito boa, talvez pela maneira de se expressar de Helena. Isso pode induzir as crianças a terem esse pensamento referente à provinha. A professora continua:
- Sim, por isso temos que prestar atenção. E não vai ser assim como vocês estão, vai ser um atrás do outro, de filinha [Helena sempre organiza as carteiras e cadeiras em formato de U para as aulas] (Diário de campo, 26/02/2019).

Observa-se, portanto, que na rotina da professora Helena havia uma preocupação significativa com a realização de atividades de leitura e escrita, identificação e reconhecimento de letras e contagem e reconhecimento dos números. As práticas pedagógicas eram organizadas com base na rotina estabelecida pela professora. As rotinas, de um modo geral, se apresentavam mais flexíveis se comparadas ao período anteriormente observado. No entanto, isso não exclui certo nível de coerção na execução de tais rotinas. A preocupação com o processo de escrita da criança pode ser evidenciada nos registros do diário de campo:

Helena faz a atividade com eles no quadro, eles ainda não reconhecem as **letras do alfabeto**, poucos conseguem fazer a **sequência alfabética**. As crianças são orientadas a completar a letra que falta no meio.

M _ O
A _ C

E, assim, há várias sequências que os alunos devem fazer. Entretanto, os alunos insistem em ficar com todos os lápis de cor em cima da mesinha e ficam brincando enquanto a professora explica a atividade. Helena para a explicação e chama a atenção deles:

- É muito difícil trabalhar com vocês assim! Se vocês não se concentrarem a gente não vai aprender as letrinhas do alfabeto. Lembrem que falei que no final vou dar um tempo para vocês conversarem? Pois é, mas não é agora! [volta para o quadro e continua a explicar, mas as crianças continuam conversando].

Helena chama atenção das crianças novamente.

[...]

A próxima atividade é para completarem com a letra que vem antes. Helena passa de carteira em carteira mostrando o lugar em que as crianças precisam completar (Diário de campo, 28/02/2019).

Em alguns momentos, professora Helena parecia desconsiderar a idade das crianças, que hoje estão inseridas no 1º EF com seis anos de idade. Fazendo isso, prioriza certas expectativas em relação aos “alunos” que estão matriculados no Ensino Fundamental, em detrimento às especificidades das crianças. Percebeu-se isso, por exemplo, na fala de Helena:

– Vocês sabem que aqui não é mais pré [...] vocês precisam entender que agora, no primeiro ano, não vai ter todos os dias aquele momento do brinquedo (Diário de campo, 18/02/2019).

Ficou evidente que, neste nível de ensino, durante a fase de transição, existe essa preocupação com a linguagem escrita, não só no Ensino Fundamental, mas na Pré-escola. De acordo com Mello (2014, p. 22), “essa escolarização precoce ocupa o tempo da criança na escola e toma o lugar da brincadeira, do faz de conta, da expressão por meio de diferentes linguagens, da conversa em pequenos grupos quando as crianças comentam experiências e conferem os significados que atribuem às situações vividas”.

Assim, ancora-se no pensamento de Barbosa e Horn (2001), concebendo-se que as atividades, ao serem planejadas, devem contar com a participação ativa das crianças, a fim de que se possa garantir a elas o desenvolvimento das noções de tempo e de espaço. Desse modo, as crianças, compreenderão mais facilmente como as situações são organizadas.

Barbosa (2006, p. 201) descreve a rotina como:

[...] uma categoria pedagógica da Educação Infantil que opera como uma estrutura básica organizadora da vida cotidiana diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escola. Devem fazer parte da rotina todas as atividades recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas nem por isso precisam ser repetitivas.

Assim, nos apropriamos do pensamento de Rocha (1997, p.31) quando afirma que:

Pensar, analisar e perspectivar a educação de crianças pequenas em contextos institucionais específicos exige que se retome os diferentes níveis de análise sobre a criança, percebendo-se as diferentes dimensões de sua constituição.

Não se procura por receitas ou moldes para se trabalhar com as crianças, mas sim, um direcionamento às práticas que possibilitem compreender a criança como sujeito capaz, para o qual deve ser reservado o direito de ser criança.

4.1.2 Rotinas de escrita

Mesmo não tendo uma rotina estabelecida para com as crianças, a professora Penélope fazia quase que diariamente atividades de escrita. Na maioria das vezes ela fazia essas atividades no quadro de giz, escrevia e chamava as crianças para escrever. Tais atividades eram intercaladas com escritas de palavras e números, evidenciando assim, uma predisposição para a alfabetização sistematizada das crianças.

Hoje a sala está cheia...

A professora cumprimenta as crianças... e diz que vai fazer uma atividade no quadro com elas, diz que vai chamar um por um para escreverem o nome.

Ela começa chamando Sonic, que escreve o nome sem dificuldades... e vai chamando um por um... alguns conseguem sozinhos, outros, com a ajuda da professora, e há quem não consiga, mesmo com a ajuda de Penélope. Enquanto isso, as outras crianças correm pela sala...se escondem embaixo das mesas, fazem piruetas. Então a professora fala:

– Quem não sentar não vai vir fazer o nome!

Ela aponta para um canto do quadro, onde está escrito o nome de algumas crianças. [Penélope tinha um combinado com a turma, todos iniciavam a semana com dez pontos, e caso fizessem algo que a professora considerasse ruim, não se comportando, perderiam pontos].

– Esses aqui já têm menos um ponto todos os dias... até sexta aí não vai para o pátio.

Ela continua a chamar as crianças para escreverem o nome e incentiva cada um mostrando as letras que devem usar para escreverem seus nomes.

Hora do recreio [...] (Diário de campo, 26/11/2018).

No excerto acima, a professora Penélope aplicou uma atividade de alfabetização, não tradicional [no caderno ou folha sulfite]. Ao trabalhar dessa forma, conforme a própria professora, ela estava trabalhando de maneira diferenciada. Percebeu-se que, para Penélope, era importante que as crianças se apropriassem da linguagem escrita ainda na Pré-escola. Apesar de não ter verbalizado esse objetivo, percebeu-se que, quando as crianças conseguiam realizar as atividades sozinhas no quadro, a expressão da professora era de contentamento e satisfação. Quando alguma delas não conseguia, ela insistia com a criança, reafirmando, com isso, o propósito da atividade: alfabetizar.

Observa-se, no extrato abaixo, que ao entrarem na sala, no início da aula, Relâmpago McQueen e Superman conversavam sobre a palavra Lages, faziam comentários indagando que seus nomes eram “iguais” à palavra Lages.

Superman – E eu e o McQueen e Lages começa com P. [P é a letra inicial do nome verdadeiro de Superman] (Diário de campo, 06/11/2019).

Professora Penélope observara a conversa e, quando todos já estavam sentados em seus lugares, ela fez uma atividade no quadro com as crianças, escreveu a palavra Lages, conforme o excerto abaixo:

– Lages começa com L depois vem o A depois o G e o E de e o S [completando assim a palavra em letra *script* maiúscula no quadro].
Sem ter feito nenhuma observação a respeito dos nomes dos meninos que estavam conversando ao entrarem na sala, os quais não eram “iguais” à palavra Lages (Diário de campo, 06/11/2018).

Talvez fosse relevante que a professora apontasse no quadro, para as crianças, que a palavra Lages, mesmo possuindo algumas letras iguais às de seus nomes, não é a mesma palavra. Limitou-se, entretanto, a explicar a escrita da palavra. Não houve relação com as hipóteses das crianças, mesmo com outros comentários da turma, feitos enquanto Penélope realizava a escrita da palavra no quadro:

Agatha:

–Olha! Tem o meu nome ali [se referindo a letra A com a qual inicia seu nome].

Outras crianças também se referem às letras iniciais dos seus nomes, não como letra, mas como nome. Para elas, o fato da palavra Lages ter qualquer letra desde que seja uma letra igual a inicial de seus nomes, torna-se a o nome delas também (Diário de campo, 06/11/2018).

Para Ferreira (2016, p. 11) “A prioridade nas Pré-escolas, na dimensão pedagógica, podem-se gerar práticas pedagógicas padronizadas e com ênfase num conhecimento disciplinar e em habilidades treináveis. Torna-se quase uma imposição sobre a Pré-escola, das mesmas características do ensino fundamental: conteúdos disciplinares, alfabetização antecipada [...]”.

A BNCC (2017) orienta para a necessidade de repensar as práticas e acompanhar o desenvolvimento das crianças, sua trajetória de aprendizagem, as conquistas e possibilidades, não com o intuito de avaliar como bom ou ruim, mas “Trata-se de reunir elementos para reorganizar tempos, espaços e situações que garantam os direitos de aprendizagem de todas as crianças (BRASIL, 2017, p. 34).

Na ocasião, após professora Helena ter lido para as crianças a leitura diária, entrega a atividade na folha sulfite e explica como é para ser feito,

Helena:

– Conte, recorte e cole no balão o numeral correspondente à quantidade.

Enquanto a professora faz as explicações, algumas crianças se antecipam. Max pega a tesoura e inicia o recorte, a professora chama sua atenção, e ao mesmo tempo Ladybug recorta também.

Helena:

– Não é para recortar agora, Ladybug, a professora está contando aqui

Helena explica no quadro e conta com as crianças as quantidades existentes na atividade. Ao terminar a explicação, ela autoriza o início da atividade.

As crianças demonstram gostar muito de atividades de recorte. Concentram-se na atividade. Uns cantarolam, mas todos fazem a atividade.

Helena:

– Quem for terminando a atividade, pode pintar o desenho que tem aí na folha – referindo-se aos desenhos que ilustram o cabeçalho da atividade (Diário de campo, 25/02/2019).

Evidenciou-se nas duas etapas da pesquisa, a preocupação com a alfabetização, marcada por atividades que valorizavam o processo de aquisição da escrita e da leitura. No entanto, conforme Magda Soares (2017, p. 140) “[...] é preciso reconhecer que o acesso à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever, no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras”. Mas os rabiscos, os desenhos, as brincadeiras de faz-de-conta, mesmo não sendo consideradas atividades de alfabetização, representam conforme Soares (2017) o início da aprendizagem da escrita.

4.2 PRÁTICAS IDENTIFICADAS PELOS SUJEITOS COMO TRANSIÇÃO.

Compreendem as rotinas relacionadas à transição da EI para o 1º EF na concepção das professoras e demais sujeitos da pesquisa. Para as professoras e demais sujeitos pesquisados a compreensão de transição está ainda muito voltada a atividades específicas não rotineiras, apontando para um entendimento em que a transição é algo que tem dia e hora para acontecer. Assim, foram identificadas nas instituições pesquisadas momentos identificados pelos próprios sujeitos como práticas de transição.

4.2.1 Práticas relacionadas à transição

Durante o tempo de observação, em 2018 e 2019, as atividades relacionadas à transição, basicamente, ocorreram no espaço da sala de aula, com atividades direcionadas ao processo de leitura e escrita. O controle dos corpos infantis exercido por meio da construção de um espaço que se desejava livre de barulho, conforme a fala das professoras, era algo presente na construção dos tempos e espaços nas turmas observadas. Fazer silêncio durante as atividades era uma prática considerada necessária ao processo de aprendizado, representando para as crianças, algumas vezes, algo pouco prazeroso, por isso, esse treinamento para o “fazer silêncio” apresentava-se como uma condição para as crianças irem ao parque.

Nos relatos a seguir, apresentam-se alguns momentos que caracterizam tais situações. Em uma das tardes, enquanto a observação estava sendo realizada na turma da pré-escola, a professora Penélope não teria a primeira aula com a turma. No entanto, a professora de sustentabilidade faltou e enquanto eram tomadas as devidas providências em relação a quem assumiria a turma, as crianças encontraram nesse tempo um momento para brincar, correr e pular no espaço da sala. Mas logo em seguida, professora Penélope chega para assumir a turma,

notando a agitação e euforia das crianças, faz um combinado com as crianças, visando acalmá-las.

Penélope:

– Se vocês fizerem silêncio, após fazermos a atividade [...], vamos ao parque (Diário de campo, 07/11/2018).

Em uma outra situação, na turma de 1º EF, Helena fazia a atividade no quadro de giz, ela ia fazendo junto com as crianças que receberam na folha sulfite. Era uma atividade de matemática, na qual as crianças deveriam desenhar a quantidade correspondente ao número que estava ao lado de cada espaço. A professora explicou primeiro no quadro e, depois, foi de carteira em carteira orientando as crianças. Em determinado momento, Helena falou:

– Psiu... eu vou colocar lá no quadro quem é que nem vai na sexta-feira lá no parque. [Ela tinha o costume de escrever no canto do quadro de giz os nomes das crianças que durante a semana não se comportavam, esses não iriam para o parque na sexta-feira, dia estabelecido por Helena para irem ao parque.] (Diário de campo, 26/02/2019).

Na turma do 1º EF, a professora fez um combinado com as crianças, que nas sextas-feiras elas poderiam trazer de casa brinquedos, sendo que no final do período da aula, elas iriam ao parque e poderiam levá-los.

Conforme Helena, as crianças traziam ainda muito da pré-escola, e esse “dia do brinquedo” e as “idas ao parque” seriam uma maneira encontrada por ela para que as crianças não sentissem tanta diferença entre a EI e o EF.

No excerto abaixo, percebe-se que as crianças já estão cansadas de escrever e fazem um apelo à professora para não fazerem a próxima atividade que ela propusera. Então, Helena responde:

– Vocês que sabem! Ai não vamos para o parque (Diário de campo, 08/03/2019).

Sobre isso, Mello (2014, p. 35) salienta que:

[...] é importante lembrar que a passagem do brincar ao estudar como atividade por meio da qual a criança mais aprende não acontece como num passe de mágica, de um momento para o outro. Ao contrário, é um processo por meio do qual, aos poucos, a criança vai deixando de relacionar-se com o mundo por meio da brincadeira e começa a fazer do estudo a forma explícita de sua relação.

A seguir, destacam-se duas situações que ilustram a intenção de juntar CEIM e EMEB, numa atividade em conjunto. Na visão das professoras, as atividades realizadas com todas as

turmas reunidas, serviriam de aproximação entre EI e EF, sendo facilitadoras no processo de transição para as crianças.

A primeira, tratava-se da devolutiva dos projetos realizados por todas as turmas da EI e do EF, ou seja, do berçário ao 5º ano, durante o segundo semestre do ano de 2018. A participação deu-se conforme excerto abaixo:

Hoje é o dia da devolutiva dos projetos. Os materiais e atividades das turmas de berçário até o 5º ano estão na área coberta, distribuído nas paredes, cavaletes e mesinhas.

As crianças são recolhidas na sala, a professora de Arte, que tem hoje a primeira aula com a turma, pede para que façam uma fila de meninos e uma de meninas para saírem e assistir às apresentações e depois se apresentarem também. Lembra às crianças que, ao chegarem na área coberta, não devem mexer nas coisas [referindo-se às atividades expostas].

A turma observada é a primeira turma a chegar no espaço, que está preparado para as apresentações. Algumas mães, pais e responsáveis pelas crianças já esperavam para assistir às apresentações. A exposição é aberta à comunidade escolar. As outras turmas começam a chegar e se organizam no espaço, que é bastante limitado. Enquanto isso, o professor de Projeto ensaia um batuque com outras crianças que ele orienta. Ao final do ensaio, as crianças batem palmas... percebo que estão ansiosas para se apresentar.

A diretora, então, cumprimenta a todos que ali estão e inicia as apresentações.

Primeiro, vamos assistir a uma apresentação de dança. As crianças da turma sentam para assistir à próxima apresentação que é *tae kwon do*, do projeto Mais Educação.

As crianças começam a levantar e imitar os movimentos do *tae kwon do*. A professora chama a atenção delas.

Professora Olivia:

– Sentem e prestem atenção na apresentação dos amigos!

As crianças estão inquietas, estava muito calor. A turma do Pré-escolar vai se apresentar agora. As outras crianças que se apresentaram já estão correndo pelo pátio, está quase na hora de ir para casa. Na apresentação, as crianças não sabem muito bem o que devem fazer. Quem preparou a atividade foi a professora regente, mas hoje é o dia da hora atividade livre [o município onde foi realizado a pesquisa concedeu aos professores 100% da hora atividade livre, ou seja, não presencial]. Então, quem está com a turma é a professora de Arte. As crianças apresentam rapidinho e voltam para a sala, as crianças pegam seus materiais e estão dispensadas (Diário de campo, 22/11/2018).

Diante do exposto, pode-se dizer que, a tentativa de juntar a EI com o EF para apresentações de trabalhos demanda maior planejamento, a fim de que, ao organizarem as apresentações, seguindo, preferencialmente, a ordem das turmas das crianças do CEIM para depois da EMEB. Isso porque deve-se considerar que as crianças, quanto menores forem, menor o tempo de concentração em uma atividade específica. Percebeu-se que, depois de algum tempo, as crianças menores, incluindo a turma da Pré-escola, já demonstravam cansaço pelo tempo espera sentados, assistindo aos demais.

Outra aproximação observada entre EI e EF, deu-se durante a realização da festa em comemoração ao Natal. A direção, juntamente com as professoras e demais funcionários da escola, organizou um jantar para todas as crianças do CEIM e da EMEB. A programação para esse dia ocorreu conforme descrito a seguir.

Após ter comunicado aos pais ou responsáveis sobre a comemoração que seria realizada, as professoras das turmas da EMEB e do CEIM programaram um “momento de cinema” para as crianças, tendo início às 18 horas. Para esse momento, as turmas foram agrupadas separadamente, EI e EF. Enquanto isso, as outras pessoas envolvidas prepararam o jantar e o ambiente, que foi pensado a partir da idade das crianças, ficando em um espaço as crianças do CEIM e em outro as crianças da EMEB. A organização foi justificada pela diretora, que compreendia que desse modo facilitaria servir as crianças. Após jantarem, as crianças tiveram a oportunidade de tirar foto com o “Papai Noel” e receberam dele um presente. Os presentes foram obtidos por meio de um apadrinhamento dos professores, ou seja, cada professor ficou responsável por um número de crianças, para arrecadar os presentes. Após as 20 horas, os portões do CEIM e EMEB foram abertos aos pais e a comunidade para que assistissem às apresentações de Natal das turmas. Ao término das apresentações, as crianças foram entregues aos pais ou responsáveis.

Em alguns momentos, no período da observação, percebeu-se que as crianças do 1º EF demonstravam o desejo em estar no Pré-escolar, ao mesmo tempo que gostavam de estarem ali, em um ambiente que possibilitava a elas aprender a ler e escrever. Nesse sentido, Bela lamentou:

Bela:

– Eu estava no pré, agora eu estou no primeiro ano e não dá mais para trazer brinquedo (Diário de campo, 06/02/2019).

E a mesma criança, em outro momento, afirmou:

Bela:

– Eu gosto mais da professora Penélope, ela é mais boazinha! [Penélope era a professora da pré-escola] (Diário de campo, 19/02/2019).

As crianças sentem essa ruptura entre uma etapa e outra, caracterizado, principalmente, pelo tempo do brincar estar sendo diminuído. Mesmo que na Pré-escola eles já tivessem iniciado atividades preparatórias para o EF, tais atividades eram realizadas com menor frequência.

Nesse sentido, Machado (2007, p. 144), em sua pesquisa, escreve que “As narrativas das crianças evidenciaram que a ruptura está caracterizada pela diminuição do brincar, pelo enrijecimento dos seus corpos e a dinâmica escolarizada distante de situações mais dialógicas”.

Conforme Neves (2010, p. 226), “[...] as crianças buscaram ativamente construir essa continuidade, **dessas rupturas percebidas**, fazendo referências explícitas ou não ao que já haviam vivenciado” (grifos nossos).

Nos excertos abaixo, apresentam-se duas situações de fala das crianças referindo-se à Pré-escola:

Sonic:

– Quando eu era do pré, eu pintava bem feio (Diário de campo, 25/02/2019).

Relâmpago McQueen:

– Um dia, quando a gente estudava no pré, nós viemos nessa sala e tinha um que estudava aqui né? (Diário de campo, 08/03/2019).

Ocorreram outras situações em que as crianças fizeram esse tipo de relação entre EI e EF, mas, embora se refiram à Pré-escola como algo muito significativo para elas, nenhuma demonstrava interesse em voltar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a infância é uma dimensão para além do humano, que nos remete ao outro inumano e nos leva para além de nós mesmos: como se cada vez que escrevemos tranquilamente sobre a infância, de alguma forma, esquecêssemos não apenas o que

somos, mas também, e principalmente, o que nos faz ser o que somos. Assim, a tarefa de escrever a infância extrapola o âmbito da língua, torna-se um ato político, uma afirmação política da igualdade e da diferença; a escrita torna-se uma manifestação de resistência a uma forma de relação conosco mesmos e com aquilo chamado de humanidade: assim, o desafio ao escrever a infância é deixar-se escrever por ela (KOHAN, 2010, p. 126).

Presenciar o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de um grupo de crianças desafiou a pesquisadora a aproximar-se do cotidiano escolar de duas instituições de ensino. A pesquisa empírica foi realizada em duas etapas, sendo a primeira no final do ano de 2018, acompanhando uma turma de dez crianças em idade Pré-escolar da Educação Infantil, e a segunda etapa, no início do ano de 2019, acompanhando o ingresso dessas crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa constituiu-se a partir de pressupostos etnográficos, dentro da perspectiva da sociologia da infância, dialogando com a cultura escolar, possibilitou a categorização e as análises de dados.

Diante da categorização dos dados para análise, as rotinas de leitura, rotinas de escritas e práticas de transição possibilitaram o entendimento de que o foco das atividades, tanto na Educação Infantil como no 1º EF, era a aprendizagem da leitura e da escrita. Por assim estarem organizados os tempos e espaços nessas duas etapas da EB, os momentos das brincadeiras, das interações entre pares e entre crianças e adultos mostraram-se pouco presentes durante as observações. Assim, a pesquisa voltada a analisar no cotidiano das escolas como ocorre o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, buscou perceber como esse período ocorre por meio das práticas pedagógicas observadas no cotidiano das escolas. Foi possível perceber a antecipação e a valorização de práticas de leitura e escrita, numa perspectiva de acelerar o processo de alfabetização das crianças. Essas práticas de aceleração ganharam força com a ampliação do EF para nove anos, a efetivação da obrigatoriedade da matrícula e frequência das crianças aos quatro anos na Pré-escola.

Conforme Rosânia Campos (2010), o fato da obrigatoriedade da matrícula de crianças de quatro anos na Pré-escola, com professor e quadro negro, não é garantia de atender o direito à educação.

No que se refere ao entendimento por parte das professoras e da equipe administrativa sobre a transição da EI para o EF, esses momentos ficam restritos a algumas atividades realizadas em conjunto, ou seja, CEIM e EMEB. Enquanto nosso olhar de pesquisadora nos permite compreender que a transição não é algo estático, que está ali em algum lugar aguardando o momento de romper com a EI e adentrar no EF, mas sim, é um processo que se

realiza durante todo o período no qual a criança frequenta a Pré-escola e se estende durante todo o 1º EF.

Nas instituições pesquisadas, a hora do recreio da EI e do EF é o mesmo, as crianças dividem o espaço do pátio, dos banheiros e do parque. Esses momentos, embora não percebidos como tal, são momentos de transição, pois as crianças da EI estão em contato direto com as crianças do EF,

Em ambas as instituições observadas, o adulto legitima sua autoridade, ficando sob sua responsabilidade decidir sobre os tempos e espaços, ou seja, o que e quando deve ser feito alguma atividade. Pensando nas crianças que frequentam a EI e o EF, considera-se fundamental repensar a organização dos tempos e espaços destinados à sua educação, bem como às práticas utilizadas por professoras, buscando contemplar um atendimento com maiores oportunidades para as crianças.

A disposição das carteiras nas salas dando uma visão rigorosa das ações das crianças, as filas para as saídas ao parque, para as aulas Educação Física, entre outras situações, são pensadas e organizadas de modo a manter a ordem, tornado os corpos dóceis.

Desejamos desconstruir supostas verdades referentes ao período de transição, e desconfiar de certas verdades naturalizadas que visam interditar certas manifestações da infância. Encerro a escrita dessa dissertação, destacando que o processo pelo qual passei me transformou em uma pessoa mais sensível às necessidades e manifestações das crianças dentro dos espaços escolares. A pesquisa possibilitou rupturas com pensamentos que não mais podem conduzir a prática desta pesquisadora enquanto professora da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 13-24, set./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643858>. Acesso em: 15 maio 2019.
- ABRAMOWICK, Anete. OLIVEIRA, Fabiana. Educação e diferença: Na direção da Multidão. *In*: ABRAMOWICK, Anete; VANDERBROECK, Michel (org.). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas: Papyrus, 2013.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. Etnografia com crianças: quatro atos de uma vivência. *In*: REUNIÃO CIENTIFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Trabalhos completos**. Curitiba: ANPEd, 2016. 14 p.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Espaço e tempo na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2014.
- AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-5896-int.pdf>. Acesso em: 01. jun. 2019.
- ANDRÉ, Marli Eli Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil**. Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria. 2000. 283 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 22 out. 2018.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Tempo e Cotidiano: tempos para viver a infância. **Leitura, teoria e prática**, Campinas, v. 37, n. 76, p. 213-222, nov. 2013.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; Horn, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. *In*: CRAIDY, Maria Carmen; KAERCHER, Gládis Elise. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. DELGADO, Ana Cristina Coll. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BELTER, Luciléia. WESCHENFELDER, Noeli Valentina. Conhecendo as culturas da infância: possibilidades de participação das crianças no cotidiano escolar. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED*, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPEd, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2549/301>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BEZERRA, Adma Soares. **A infância no universo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças?** Orientadora: Conceição Gislâne Nóbrega de Lima Salles. 2016. 90 p. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 2006. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**: introdução. v. 1. Brasília: MEC, SEF, 1998a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. V. 2. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais, Brasília: MEC, SEB, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009c. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6704-rceb004-10-1&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica **Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão homologada em 20 dezembro 2017. Brasília, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1oontC_srRva__cZ-exFIEiyFjY4tvqZe/view?usp=sharing. Acesso em: 11 jan. 2020.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n.1, jan./jun. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/50778>. Acesso em: 11 jan. 2020.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Pesquisa etnográfica com crianças pequenas: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Dialogo e Educação**. Curitiba, v. 14, n. 41, p.37-59, jan. /abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2275>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CAMPOS, Maria Malta. A Educação Infantil como direito. *In*: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Emenda Constitucional n. 59/2009 e a Educação Infantil**: impactos e perspectivas. São Paulo: Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/insumosparaodebate2.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e Educação Infantil: quais as possibilidades? **Revista retratos da escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 353-366. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/585>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CASTODI, Geane de Aquino. **Tchau, creche! Adeus, creche!** vamos pra escola: os sentidos que as crianças da educação infantil constroem sobre a escola de ensino fundamental. Orientador: João Josué da Silva Filho. 2011. 206 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORSARO, William Alberto. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

CORSARO, William Alberto. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31- 50.

CORSARO, William Alberto. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 83-103.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo ou como ter anthropological blues. *In*: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 23-35.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 15-24, jan. a jun. 2006. Disponível em: <https://docplayer.com.br/10128377-Infancias-tempos-e-espacos-um-dialogo-com-manuel-jacinto-sarmiento.html>. Acesso em: 13 jan. 2020.

DIAS, Edilamar Borges; CAMPOS, Rosânia. Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 635-649, set./dez. 2015.

DRESCH, Jaime Farias. **A impressão do consenso**: uma análise político-epistemológica do SARESP na Folha de S. Paulo e no Jornal da APEOESP. Orientador: José Carlos Rothen. 2015. 177 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7812>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FERNANDES, Cinthia Votto. **A identidade da pré-escola**: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência. 2014. Tese, – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande, 2014.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 21 n. 66 jul./set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000300759&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 jan. 2020.

FERREIRA, Manuela. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**: as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. 2002. 736 p. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19509>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FERREIRA, Manuela. “Ela é nossa prisioneira!” questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-

182, jul./dez. 2010. Disponível em:
<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1524/1932>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4260>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FERREIRA, Valéria Silva. Prática docente na infância. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008. Disponível em:
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/801_674.pdf . Acesso em: 11 jan. 2020.

FERREIRA, Valéria Silva. A expansão da educação infantil e prováveis implicações. *In*. REUNIÃO CIENTIFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: ANPEd, 2016. 14 p. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5-Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Inf%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para Educação Infantil**. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora, 2010. Disponível em:
http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 22. Ed. Tradução Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. 2. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A infância de papel e o papel da infância**. Orientadora: Ana Beatriz Cerisara. 2001. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In*: GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. p. 13-41.

GOELLNER, Silvana Vilodre; REPPOLD FILHO, Alberto Reinaldo; FRAGA, Alex Branco; MAZO Janice Zarpellon; STIGGER, Marco Paulo; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisa qualitativa na educação física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 69-85, abr. 2011.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Revista Educação & sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. p. 797-818.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KOHAN, Walter Omar. Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 125-138, set./dez. 2010.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: notas para uma dialógica da transmissão. *In*: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-296.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed., Belo Horizonte, Autêntica, 2006. p. 183-198.

LIMA, Izabel Maciel Monteiro. **As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar**. Sílvia Helena Vieira Cruz. 2013. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eli Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

MACHADO, Moyara Rosa. **A passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: O que dizem as crianças?** Orientadora: Vânia Carvalho de Araújo. 2007. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1480-1511, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76632904004>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MARCONDES, Keila Hellen Barbato **Continuidade e descontinuidade na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos**. Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo. 2012. 373 p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-727.pdf> Acesso em: 11 jan. 2020.

MARTINATI, Adriana Zampieri; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 309-320, ago. 2015.

MARTINS FILHO, Altino José, BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MATOS, Julianna Mendes de. A organização do espaço da educação infantil: a perspectiva das crianças. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 11042-11058. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21037_10391.pdf. Acesso em: 11 jan. 2020.

MELLO, Suely Amaral. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotski. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 21-36.

MENDES, Samanta Santos. **As narrativas das crianças sobre tempos e espaços escolares: a experiência da chegada na escola**. Orientadora: Patrícia de Moraes Lima. 2016. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/178300>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MENESES, João Gualberto de Carvalho; BARROS, Roque Spencer Maciel de; NUNES, Ruy Afonso da Costa; AZANHA, José Mário Pires; DIAS, José Augusto; MOREIRA, Roberto; CASTRO, Amélia Americano Domingues de; FONSECA, João Pedro da; SILVA, Jair Militão da; MELCHIOR José Carlos de Araújo; MARTELLI, Anita Favaro. **Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

MEDEIROS, Michele Hirsch de; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. O ensino fundamental no Brasil: breves reflexões sobre a Trajetória histórica, as razões implícitas e implicações Práticas para o ensino de 9 anos. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 11, n. 1, p. 159-178, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301792051_O_Ensino_Fundamental_no_Brasil_breves_reflexoes_sobre_a_trajetoria_historica_as_razoes_implicitas_e_implicacoes_praticas_para_o_ensino_de_9_anos. Acesso em: 11 jan. 2020.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. **De crianças a alunos: a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2013.

MÜLLER, Fernanda; FREITAS, CARVALHO, Ana Maria Almeida (org.). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvea. 2010. 271 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; CASTANHEIRA, Maria Lúcia. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 1, p. 121-140, abr. 2011.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de; DAOLIO, Jocimar. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 15, n. 1, p. 137-143, 2007.

OSTETTO, Luciana; OLIVEIRA, Eloisa Raquel de; MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando Marcas**: a prática do registro no cotidiano da educação infantil. 2. ed. Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

PEREZ, Márcia Cristina Argenti. Infância e escola: desafios no ingresso da criança no ensino fundamental. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 3, p. 36-45, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4999/4148> Acesso em: 11 jan. 2020.

POL, Milan. HLOUŠKOVÁ, Lenka. NOVOTNÝ, Petr. ZOUNEK, Jiří. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões atuais. **Revista Lusófona de Educação**, v. 10, p. 63-79, 2007. Tradução do Inglês de Gabriela Lopes. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n10/n10a06.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

RABINOVICH, Selly Blecher. **A articulação da Educação Infantil e o Ensino Fundamental**: a voz das crianças, dos educadores e da família em relação ao ingresso no 1º ano. Orientadora: Marieta Lucia Machado Nicolau. 2012. 357 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/proposta-curricular-156/4326-proposta-curricular-final>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. 42 p. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36757>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Retrato em Positivo. [Entrevista cedida a] Gabriela Romeu In: FRIEDMANN, Adriana; ROMEU, Gabriela; SOUZA, Lindalva; MEIRELLES, Renata; REEKS, David; ANTONIO, Severino; TAVARES, Katia. **Quem está na escuta?**: diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2018. p. 7-16. E-book. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/quem-esta-na-escuta-dialogos-reflexoes-e-trocas-de-especialistas-que-dao-vez-e-voz-as-criancas-1461>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

SCHOPENHAUER, Arthur. **Sobre a filosofia e seu método**. São Paulo: Hedra, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Solange Jobim *In*: KRAMER, Sonia e SOUZA, Solange J. **Educação ou tutela? A educação de crianças de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988.

SOUZA, Viviane Sobh. NEIRA, Marcos Garcia. A domesticação dos corpos infantis: em destaque as práticas escolarizadas na educação infantil. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 107-125, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/2183/pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Na Oficina de Foucault. *In*: KOHAN, Walter Omar; GONDRA, José (org.). **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 79-91.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “**TEMPOS E ESPAÇOS DE TRANSIÇÃO: DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**”. O objetivo deste trabalho é: **analisar no cotidiano das escolas como ocorre o período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**. Para realizar o estudo será necessário que se disponibilize a participar apenas como sujeitos de observações, onde será anotado em caderno de campo, podendo ser gravados alguns momentos da pesquisa, fotografado, para consulta posterior, ressaltando que o material da pesquisa é sigiloso e de responsabilidade da pesquisadora. Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar as articulações referentes ao processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. De acordo com a **Resolução 466/2012 CNS/CONEP**, “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. A sua participação terá risco mínimo, podendo ocorrer constrangimentos no momento da observação durante a pesquisa e, se estes ocorrerem, serão solucionados/minimizados encaminhado o pesquisado à clínica escola de psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são fornecer subsídios para o campo científico, especialmente a área educacional, por meio da divulgação dos dados coletados, em articulação com as pesquisas correlatas já realizadas a fim de compreender e avaliar o processo de transição, trazendo possibilidades de uma melhor articulação entre as duas etapas da educação básica, Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (49) 32511022, ou pelo endereço **UNIPLAC - Av. Castelo Branco, 170, Bloco I, PPGE. Bairro Universitário - CEP 88.509-900, Lages – SC**. Se necessário também poderá

entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, bloco 1, sala 1226, Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br Desde já agradecemos!

Eu _____

(nome por extenso e CPF) declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa.

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Lages, ____ de _____ de _____

Responsável pelo projeto: **Janilde Crestani - Pesquisadora Responsável**

Endereço para contato: **UNIPLAC - Av. Castelo Branco, 170, Bloco I, PPGE**

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900, Lages - SC

Telefone para contato: **(49) 32511022**

E-mail: janymeurer.c@gmail.com

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO PARA O MENOR

Título da pesquisa: “**TEMPOS E ESPAÇOS DE TRANSIÇÃO: DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL**”

Pesquisadora: Janilde Crestani.

Sua mãe/Seu pai, ou o (a) responsável legal por você -----
-----, autorizou você, -----,
a conversar, brincar e interagir comigo, durante a realização da pesquisa. E você? Vai querer?



Sim



Não

Lages, SC, -----

Responsável pelo projeto: Janilde Crestani – Pesquisadora Responsável.

E-mail: janymeurer.c@gmail.com

Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, 170, Bloco I, PPGE.

Bairro Universitário

CEP: 88.509-900, Lages - SC

Fone: (49) 32511022

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNIPLAC

Endereço para contato: UNIPLAC: Av. Castelo Branco, 170, Bloco I- Sala 1226.

Bairro Universitário

CEP 88.509-900, Lages - SC

(49) 3251-1086 E-mail: cep@uniplaclages.edu.br e cepuniplac@gmail.com

ANEXO A – Dados referente a pesquisa correlata

**ANEXO A – CARACTERIZAÇÃO DAS PESQUISAS CORRELATAS,
APRESENTANDO OS AUTORES, DATA DE PUBLICAÇÃO, NATUREZA DO
DOCUMENTO, DESCRITORES UTILIZADOS NA BUSCA E BANCO DE DADOS**

Título	Autoras	Natureza	Instituição/ Periódico	Ano	Descritores	Banco de dados
Sob o olhar das crianças: o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental na contemporaneidade	Edilamar Borges Dias; Rosânia Campo	Artigo	Revista Brasileira Estudos Pedagógicos	2015	Educação Infantil, Transição, Ensino Fundamental	SciELO
Faz de conta que as crianças já cresceram: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental	Adriana Zampieri Martinati; Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha	Artigo	Psicologia Escola e Educação	2015	Educação Infantil, Transição, Ensino Fundamental	SciELO
A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas	Vanessa Ferraz Almeida Neves; Maria Cristina Soares de Gouvêa; Maria Lúcia Castanheira	Artigo	Educação e Pesquisa	2011	Educação Infantil, Transição, Ensino Fundamental	SciELO
Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental	Sonia Kramer; Maria Fernanda R. Nunes; Patrícia Corsino	Artigo	Educação e Pesquisa	2011	Educação Infantil e Ensino Fundamental	SciELO
O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos	Arleandra Cristina Talin do Amaral	Artigo	Universidade Federal do Paraná - ANPEd 32º.	2009	Educação Infantil, Transição, Ensino Fundamental	ANPEd
Continuidade e descontinuidade na transição da educação infantil para o ensino fundamental no contexto de nove anos	Keila Hellen Barbato Marcondes	Tese	Universidade Estadual Paulista	2012	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Transição	BDTD
A identidade da pré-escola: entre a transição para o ensino fundamental e a obrigatoriedade de frequência	Cinthia Votto Fernandes	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2014	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Transição	BDTD
As experiências educacionais no contexto da transição da educação infantil para o ensino fundamental numa escola municipal de Fortaleza na perspectiva dos diversos segmentos da comunidade escolar	Izabel Maciel Monteiro Lima	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	2013	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Transição	BDTD
Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso	Vanessa Ferraz Almeida Neves	Tese	Universidade Federal de Minas Gerais	2010	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Transição	BDTD
Tchau, creche! Adeus, creche! vamos pra escola: os sentidos que as crianças da educação infantil constroem sobre a escola de ensino fundamental	Geane de Aquino Castodi	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	2011	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Transição	BDTD

Título	Autoras	Natureza	Instituição/ Periódico	Ano	Descritores	Banco de dados
A infância no universo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos obrigatório: o que revelam as crianças?	Adma Bezerra Soares	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	2016	Educação Infantil, Ensino Fundamental, Tempos e Espaços	BDTD